

**ACTITUD DOCENTE ACERCA DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN
MOTIVACIONAL EN EL AULA, EN EL COLEGIO AMERICANO EN GIRARDOT**

MYRIAM GARCIA LONDOÑO

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar el título de
Magister en Educación**

Director
LUIS HERNANDO AMADOR PINEDA
Magister en Educación

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE A EDUCACION
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
IBAGUÉ – TOLIMA
2018



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



ACTO DE SUSTENTACION TRABAJO DE GRADO

Fecha : Jueves 26 de Julio de 2018
Hora : 2:00 PM
Lugar : Aula 401 Instituto de Educación a Distancia – Universidad del Tolima.

PROGRAMA

1 Presentación:

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO

ACTITUD DOCENTE ACERCA DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN
MOTIVACIONAL EN EL AULA, EN EL COLEGIO AMERICANO DE GIRARDOT

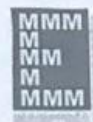
AUTOR : MYRIAM GARCIA LONDOÑO

JURADO: LUZ STELLA GARCIA

1. Reseña Biográfica
2. Exposición del autor (20 minutos)
3. Intervención y preguntas del jurado.
4. Intervención y aclaraciones del director.
5. Deliberación del jurado.
6. Lectura del acta de sustentación.



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



2
/
3

ACTA DE SUSTENTACION PUBLICA N° 005

SEMESTRE A-2018

Siendo las 2:50 pm horas del día 26 de Julio de 2018 se reunieron en el aula 401 del Instituto de Educación a Distancia
-Universidad del Tolima, el estudiante, el jurado y el Director del trabajo de grado e invitados al acto de sustentación:

TITULADO:

ACTITUD DOCENTE ACERCA DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN
MOTIVACIONAL EN EL AULA, EN EL COLEGIO AMERICANO DE
GIRARDOT

La calificación otorgada por el jurado a la sustentación es la siguiente:

JURADO NOMBRE	LUZ STELLA GARCIA	CALIFICACION	4.4
---------------	-------------------	--------------	-----

SIENDO LAS: 2:50 PM , HORAS SE CERRO EL ACTO DE SUSTENTACION

EN CONSTANCIA SE FIRMA:

JURADO NOMBRE	LUZ STELLA GARCIA	FIRMA	<i>Luz Stella Garcia</i>
---------------	-------------------	-------	--------------------------

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912
A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



3
/
3

FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO
(Para uso del Jurado)

FUNCIONES	CALIFICACION ASIGNADA
1. Aspectos de estilo y presentación	4.4
2. Marco teórico y actualización de conocimientos.	4.4
3. Método y técnicas adecuadas o de innovación en la metodología.	4.4
4. Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones.	4.4
NOTA FINAL	4.4

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cero (3.0) equivale a REPROBADO; Entre tres coma cinco (3.5) y tres coma nueve (3.9) APROBADO, entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE, y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO.

COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR

Lo temático es interesante y se observa un trabajo en contexto y que aporta al desarrollo institucional.

CALIFICACION CUALITATIVA *Sobresaliente*

NOMBRE DEL JURADO
LUZ STELLA GARCIA

FIRMA

NOMBRE DEL ESTUDIANTE
MYRIAM GARCIA LONDOÑO

FIRMA

NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO
LUIS HERNANDO AMADOR

FIRMA

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912
A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348

DEDICATORIA

A Dios:

Por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente, y por haber puesto en mi camino, a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante mi vida y en el periodo de estudio.

A mis Padres...

Por haberme dado la vida, y que, aunque hoy están ausentes (Q.E.P.D.), fueron el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como espiritual y de la vida; por su incondicional apoyo continuo, a través del tiempo. En especial a mi Madre, por dejarme la herencia Espiritual.

A pesar de que no están conmigo, sé que este momento hubiera sido tan especial para ustedes, como lo es para mí. Siempre se alegraron y disfrutaron con mis triunfos...

A mi familia:

Por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la paciencia y por la motivación constante, que me han permitido seguir adelante en cuanto meta me propongo, pero más que nada, por su amor. Gracias Pierre (Te Amo), Juliana y Kimberly.

A mi hija Kimberly:

Mi motor de vida, por su continua motivación de permanecer y no desfallecer, para poder culminar este otro peldaño de mi vida, gracias hija mía, vida de mi vida; discúlpame las veces que te dejé sola, por encontrarme capacitándome, gracias por tu comprensión.

Te amaré por siempre...

Al Reverendo Leonel Martínez:

Quien fue la persona que inicialmente me motivó a emprender este viaje, para hoy culminarlo con tanto esfuerzo, pero con mucho conocimiento acerca de la pedagogía. Mil gracias por su continuo apoyo y colaboración, Dios le recompense grandemente.

¡Mis afectos siempre con usted!

Myriam García Londoño

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no hubiera sido posible, sin la colaboración de las siguientes personas y entidades:

Al Mg. Luis Hernando Amador Pineda, por su apoyo y motivación para la culminación de la elaboración de esta tesis;

Al Mg. Luis Eduardo Chamorro Rodríguez, Líder Gestión Escolar;

Al docente José Antonio Cárdenas Leal, por sus aportes en la elaboración de la presente tesis,

Al Señor Rector del Colegio Americano en Girardot, Mg. (UT-2011) Néstor Guarín Ramírez,

A la señora Abigail Aldana García (Directora Talento Humano), Colegio Americano en Girardot,

A docentes Administrativos, Colegio Americano en Girardot,

A docentes y alumnos de los grados quinto a noveno del Colegio Americano en Girardot 2018, por su voluntaria colaboración, en la elaboración de los instrumentos de la presente tesis.

A la Biblioteca Rafael Parga Cortés de la Universidad del Tolima.

A la Biblioteca del Colegio Americano en Girardot;

Finalmente, a los maestros, aquellos que marcaron cada etapa de nuestro camino universitario, y que me ayudaron en asesorías y dudas presentadas en la elaboración de la tesis.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	16
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	19
1.2 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	22
1.2.1 Caracterización de la Institución	22
1.2.2 Horizonte Institucional	22
1.2.2.1 Misión	22
1.2.2.2 Visión	23
1.2.2.3 Política de Calidad	23
1.2.2.4 Objetivos Institucionales	23
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	23
1.4 OBJETIVOS	24
1.4.1 General	24
1.4.2 Específicos	24
2. JUSTIFICACIÓN	25
3. MARCO TEÓRICO	28
3.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	28
3.2 LA MOTIVACIÓN	31
3.3 LA MOTIVACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	34
3.4 COMPONENTES Y VARIABLES DE LA MOTIVACIÓN ESCOLAR	37
3.5 VARIABLES CONTEXTUALES DE LA MOTIVACIÓN	47
3.6 EL DOCENTE	50
3.7 LA ACTITUD MOTIVACIONAL DEL DOCENTE	52
3.8 PROCESO DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL EN EL AULA	58
3.9 GESTIÓN ESCOLAR	63

4. METODOLOGÍA	70
4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	70
4.2 MODALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	71
4.3 POBLACIÓN Y MUESTRA	72
4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	73
4.4.1 Instrumentos.	73
4.4.2 Técnicas de recopilación de información y metodología estadística.	76
5. PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS	79
5.1 ACTITUDES MOTIVACIONALES DEL PROFESORADO.	79
5.1.1 Optimismo motivacional y de orientación al proceso de aprendizaje.	80
5.1.2 Tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado	84
5.1.3 Rechazo al trabajo en grupo y la libertad de opción	85
5.1.4 Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas	86
5.1.5 Actitud de rechazo a los alumnos especiales frente a actitud de aceptación	87
5.1.6 Actitud de control	88
5.1.7 Expectativas y Actitudes motivacionales del profesorado	89
5.2 PERFIL MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES	92
5.2.1 Capacidad de trabajo y rendimiento	93
5.2.2 Motivación Intrínseca	94
5.2.3 Ambición	95
5.2.4 Ansiedad inhibidora del rendimiento	96
5.2.5 Ansiedad facilitadora del rendimiento	97
5.2.6 Vagancia o ausencia de esfuerzo	98
5.2.7 Motivación por el Aprendizaje	99
5.2.8 Motivación por el resultado	100
5.2.9 Miedo al fracaso	101
6. CONCLUSIONES	104

RECOMENDACIONES	110
REFERENCIAS	110
ANEXOS	116

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Comparativo de alumnos con metas de aprendizaje y metas de rendimiento	41
Tabla 2. Comparativo de alumnos con metas de aprendizaje y metas de rendimiento	42
Tabla 3. Clasificación de las metas según Alonso y Montero	43
Tabla 4. Pautas de acción docente con repercusiones motivacionales	63
Tabla 5. Relación de Población y Muestra, métodos y técnica.	72
Tabla 6. Operacionalización de Variables	76
Tabla 7. Distribución de frecuencias acerca del optimismo motivacional y orientación al proceso según profesorado.	81
Tabla 8. Expectativas y Actitudes motivacionales del profesorado.	91

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Pirámide de Maslow sobre necesidades humanas.	32
Figura 2. Variables personales y contextuales que influyen en la motivación del estudiante.	39
Figura 3. Mensajes facilitadores de la Motivación. Modelo Target. Módulo 2	62
Figura 4. Escala de Optimismo Motivacional y orientación al proceso del Profesorado.	83
Figura 5. Tendencia al pesimismo motivacional y orientación al resultado.	85
Figura 6. Rechazo del trabajo en grupo y libertad de opción.	86
Figura 7. Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar.	87
Figura 8. Actitud de rechazo de los alumnos especiales frente a actitud de aceptación	88
Figura 9. Actitud de control de alumnos con problemas	89
Figura 10. Expectativas y Actitudes motivacionales del profesorado.	90
Figura 11. Distribución porcentual de estudiantes según capacidad de trabajo y rendimiento.	93
Figura 12. Distribución porcentual de estudiantes según su motivación intrínseca.	95
Figura 13. Distribución porcentual de estudiantes según su ambición.	96
Figura 14. Distribución porcentual de estudiantes de acuerdo con la ansiedad inhibidora del rendimiento.	97
Figura 15. Distribución porcentual de estudiantes de acuerdo con la ansiedad facilitadora del rendimiento.	98
Figura 16. Distribución porcentual de los estudiantes de acuerdo con vagancia o ausencia de esfuerzo.	99
Figura 17. Distribución porcentual de los estudiantes de acuerdo con su motivación por el aprendizaje.	100
Figura 18. Distribución porcentual de estudiantes de acuerdo con su motivación por el resultado.	101

Figura 19. Distribución de estudiantes según su miedo al fracaso.

102

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Cuestionario de Actitudes Motivacionales del Profesorado	117
Anexo B. Cuestionario de Actitudes Motivacionales de estudiantes	123
Anexo C. Guía para interpretación de resultados Motivación de Estudiantes	126
Anexo D. Evidencias alumnos	130
Anexo E. Evidencias docentes	133

RESUMEN

La presente investigación surge de la preocupación permanente que ocupa la falta de motivación por el aprendizaje al interior de las instituciones educativas. Sus objetivos principales se encausan a conocer las expectativas y actitudes motivacionales de los profesores y a la vez identificar el perfil motivacional de los estudiantes del colegio privado Americano de la ciudad de Girardot en el departamento de Cundinamarca, Colombia.

El trabajo investigativo es de tipo descriptivo y carácter mixto, empleando como instrumentos el cuestionario AMOP de actitudes motivacionales del profesorado, realizado por Alonso Tapia (1992) y el Cuestionario MAPE-II de Motivación hacia el aprendizaje y la ejecución en estudiantes. En forma general, en los profesores, se nota la existencia de optimismo y a la vez pesimismo frente a la posibilidad de motivar debido a diferentes factores de carácter externo a la docencia, especialmente cuando se enfrenta a alumnos especiales y retrasados académicamente, donde los profesores se ven un poco incapaces de controlar y manejar, por lo que se requiere poner en práctica estrategias motivantes, contar con conocimientos especializados y sobre todo dar un trato diferencial a cada uno de los estudiantes comprometidos en tales incapacidades.

En cuanto al perfil motivacional de los estudiantes se aprecia capacidad de trabajo y rendimiento, con sentido de responsabilidad y dedicación hacia el trabajo escolar y la búsqueda de resultados académicos óptimos, donde la mayoría van en contra a la negligencia, la apatía, la desidia en el estudio, se ven trabajando para sentir satisfacción, con preferencia por las tareas difíciles que le plantean un reto personal por alcanzar un aprendizaje significativo.

Palabras Clave: Motivación, actitud docente, intervención motivacional, perfil motivacional, expectativas, optimismo motivacional, pesimismo motivacional.

ABSTRACT

This research arises from the permanent concern that the lack of motivation for learning within educational institutions occupies. Its main objectives are to know the expectations and motivational attitudes of the teachers and at the same time identify the motivational profile of the students of the American private School of the city of Girardot in the Department of Cundinamarca, Colombia.

The investigative work is of descriptive type and mixed character, using as instruments the questionnaire AMOP of motivational attitudes of the professors, carried out by Alonso Tapia (1992) and the MAPE-II questionnaire of motivation towards the learning and the execution in students. In general, in the professors, it is noticeable the existence of optimism and at the same time pessimism against the possibility of motivating due to different factors of external character to the teaching, especially when it faces special and retarded students Academically, where teachers are a little unable to control and manage, so it is necessary to implement motivating strategies, have specialized knowledge and especially give a differential treatment to each of the students Committed to such disabilities.

As for the motivational profile of the students, there is an appreciation of work capacity and performance, with a sense of responsibility and dedication towards school work and the search for optimal academic results, where the majority go against negligence, Apathy, neglect in the study, are working to feel satisfaction, with preference for difficult tasks that pose a personal challenge to achieve meaningful learning.

Keywords: Motivation, teaching attitude, motivational intervention, motivational profile, expectations, motivational optimism, motivational pessimism.

INTRODUCCIÓN

La intervención motivacional del docente juega un papel muy importante en el proceso de la enseñanza, el aprendizaje y en todo el ámbito escolar, porque es a través de ella que se estimula, dirige y mantiene el comportamiento, el interés y las perspectivas dentro del aula de clases y sobre todas las actividades educativas que debe desarrollar el estudiante. Es por ello, que la actitud motivacional del docente se convierte en la directa responsable del éxito educativo al conducir al desempeño de sus funciones con perseverancia, iniciativa, compromiso y autonomía, además de ser uno de los factores decisivos para que los estudiantes se encuentren con un clima escolar agradable y especialmente motivante para un aprendizaje eficaz.

Diferentes investigaciones han tratado los factores que permiten a los estudiantes comprender y aprender eficientemente, desarrollando modelos instruccionales para crear los entornos de aprendizaje que les faciliten afrontar la adquisición de conocimientos con la motivación adecuada. Por ello, el presente trabajo tiene como propósito no solo mostrar las variables relativas a la motivación en el aula estableciendo su influencia en el proceso de aprendizaje a partir de la interrelación que se produce entre las variables afectivas y cognitivas, sino también, determinar el perfil motivacional de los estudiantes, para llegar finalmente al análisis de los componentes motivacionales en lo relacionado con las metas, la percepción de competencia, las atribuciones y reacciones emocionales en los que intervienen los docentes del colegio Americano de Girardot.

Pero ¿cómo se logra un alumno suficientemente motivado para enfrentar su esfuerzo de aprendizaje? El sistema educativo nos presenta una incorporación obligatoria de alumnos, padres de familia y docentes a un proceso educativo amplio y definido, que funciona al margen del interés y la ambición del individuo en formación. Deben existir por tanto, la existencia de unas condiciones motivantes especiales para hacer posible que el estudiante aprenda con eficiencia y eficacia: es importante la evolución de las

relaciones familiares, pero es imprescindible la aplicación vital del educador a su tarea, esto es, la potenciación de la formación profesional del docente para alcanzar el propósito motivacional que siempre debe estar centrada en la persona del estudiante.

Recordemos que la práctica educativa formal se sienta dialécticamente en una fundamentación epistemológica que permite ubicar el problema de la enseñanza-aprendizaje en la construcción del conocimiento. Por eso, el éxito académico se obtiene a través de la interacción de una serie de cualidades, habilidades, estrategias de estudio o circunstancias personales que concurren en cada uno de los sujetos involucrados - alumnos y docentes - al momento de enfrentar la situación educativa.

No sobra advertir que, desde la perspectiva pedagógica, “la motivación consiste en proporcionar razones o motivos que estimulen la voluntad de aprender” (Díaz, 2002, p.69). Ya en el contexto escolar, la motivación del estudiante se resume en la medida que éste enfoca su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden ser o no de la complacencia de sus profesores, pero siempre tienen que ver con la disposición para involucrarse en las actividades académicas que el sistema educativo le propone o impone.

Desde este punto de vista, la actitud del docente en el proceso de intervención motivacional en el aula de clases, es un factor decisivo en el aprendizaje escolar porque induce favorablemente al estudiante a desarrollar comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dándole significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social (Díaz, 2002).

El manejo de la motivación en el aula le indica al docente que existe una asociación e interacción entre las características y demandas de la tarea o actividad escolar, las metas o propósitos que se establecen para tal efecto y el fin último que el estudiante pretende con su ejecución. Por ello, la motivación docente en el aula debe despertar el interés en el alumno, dirigir su atención, estimular el deseo de aprender con una actitud

de esfuerzo y constancia, para finalmente, dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines y propósitos educativos.

Por lo expuesto, se tiene la preocupación por mejorar esta situación y para ello, se diseña un método de mejora en el que se elabora y se establece una selección de pautas de actuación motivadoras dirigidas a los docentes por el papel que ocupan como orientadores y guías de los procesos de enseñanza-aprendizaje y como principales agentes motivadores con la finalidad de que tras su puesta en práctica se impulse de nuevo un clima en las aulas que promueva en los niños el interés y deseo por aprender.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El docente es un eje fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que de acuerdo con la motivación que el demuestra ante la labor que realiza puede ser referente para los mismos. En tal sentido, la motivación se convierte en un aspecto relevante frente al proceso de la enseñanza y el aprendizaje porque es la línea guía para realizar un proceso de formación adecuado. Según sea el nivel de motivación, el porcentaje en el logro de objetivos puede ser alto o bajo, convirtiéndose en indicador de calidad en la labor docente.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se convierte en una de las tareas más complejas en el proceso educativo, tal y como lo demuestran los resultados de las diferentes pruebas estatales e investigaciones adelantadas en todos los niveles educativos de la educación formal. No obstante, en las aulas, es común observar poco interés por el aprendizaje en un porcentaje significativo de los estudiantes de básica y media secundaria, lo cual se refleja en un bajo rendimiento académico, la desmotivación en los procesos educativos y el bajo uso de habilidades de pensamiento crítico, como también su falta de esfuerzo, valoración en la utilidad de lo aprendido y persistencia en la construcción de conocimiento.

De igual manera, los docentes vienen utilizando estrategias pedagógicas donde escasean los factores motivacionales como principios fundamentales de los procesos de aprendizaje, dado que estiman, podría decirse erróneamente, que las didácticas disciplinares son suficientes para movilizar el interés de los estudiantes, cuando es claro, que los alumnos tienen diferentes motivos e intereses hacia los cuales dirigen su aprendizaje. En la mayoría de los casos, el uso de sistemas extrínsecos como las notas no motivan lo suficiente a los estudiantes para impulsarlos a aprender (Pozo & Gómez, 2006, p.19), lo que hace aún más compleja la situación, por esta razón, motivar

intrínsecamente al estudiante juega un papel importante, que permite lograr un aprendizaje profundo y duradero, que conlleve a un pensamiento crítico.

A esta situación se agrega que, frecuentemente las metodologías de enseñanza omiten la heterogeneidad de los grupos escolares, por lo que se enseña y evalúa a los estudiantes de manera homogénea olvidando la diversidad de sus capacidades y motivaciones. A esto se agrega que muchos docentes creen que el aprendizaje solo se basa en seguir instrucciones o memorizar teorías, postulados o leyes que tratan de explicar los fenómenos científicos, matemáticos, filosóficos, geográficos, políticos, históricos o naturales, sin contemplar los demás componentes cognitivos, conceptuales, motivacionales, argumentativos, de solución de problemas y metacognitivos, al igual que socioculturales y lingüísticos, entre otro universo de situaciones.

No se debe olvidar que, desde el ámbito pedagógico la motivación significa estimular el deseo de aprender. La motivación permite explicar la forma en que los alumnos despiertan su interés, dirigen su atención y su esfuerzo hacia el logro de metas apropiadas, estas metas planteadas o no por el profesor estarán relacionadas con sus experiencias personales, razón para que se involucren en las tareas académicas. El papel del docente, según lo plantean Díaz y Hernández (2007), en el ámbito de la motivación se centra en promover en sus aprendizajes y conductas una serie de motivos, para que los alumnos de forma voluntaria los apliquen a las actividades académicas, otorgando a las tareas de un significado y comprendiendo su utilidad personal y social. Con el fin de fomentar motivación por el aprendizaje en los alumnos.

En consecuencia, como se ha venido analizando, la motivación es uno de los determinantes del rendimiento académico y, aunque se le achacan muchas de las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos, no se le viene teniendo en cuenta desde el punto de vista de la intervención educativa, tal como viene sucediendo al interior del colegio Americano de ciudad de Girardot, en el departamento de Cundinamarca. Allí, se ha podido detectar como los estudiantes, tal como lo plantearon Pintrich y De Groot (1990), al describir los componentes motivacionales de carácter

académico, se dividen en dos grupos específicos: unos con metas de aprendizaje y otros con metas de rendimiento. Los primeros, se caracterizan porque están interesados en la adquisición de nuevas habilidades, en mejorar sus conocimientos sin tener en cuenta los riesgos de cometer errores, centran su atención en la realización de las tareas y consideran al profesor como fuente de información y ayuda. Los que conforman el grupo con metas de rendimiento se interesan en obtener valoraciones positivas sobre una tarea fácil que una negativa en tareas desafiantes y significativas, centran su atención en los resultados, tienen terror al fracaso, prefieren actividades donde puedan sobresalir y consideran a sus profesores como jueces sancionadores. Como se aprecia, el sentido motivacional es diferente, los unos prefieren aprender y los otros persiguen solamente la nota excelente sin importar como lograrlo.

Por todo lo anterior, se detecta una inadecuada coordinación de las metas que pueden producir mejores logros académicos, dado que la intervención del profesor no viene facilitando la tolerancia al error, sin utilizar el aprendizaje cooperativo en lugar de la competencia académica. Tampoco se ha establecido un adecuado equilibrio motivacional en los diferentes grupos de estudio, no se sabe utilizar los premios, ni manejar ambientes reforzantes o proporcionar una retroalimentación adecuada ni asignar tareas variadas y novedosas que despierten el interés, llevando, en muchas ocasiones a la apatía y el tedio escolar.

Ante esta situación y toda la problemática expuesta, se propone la presente investigación que se buscará dilucidar cuáles son las actitudes de los profesores frente a los procesos de intervención motivacional en el aula de clases; limitándose al análisis de sus componentes, en lo relacionado con las metas, la percepción de competencia, las atribuciones y reacciones emocionales, para llegar a proponer un instrumento que permita profundizar en las estrategias de intervención que pueden ser muy útiles tanto para el profesor como para los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 Caracterización de la Institución. El estudio investigativo se desarrollará en el Colegio Americano en Girardot, institución educativa de carácter privado que ofrece los servicios de Preescolar y Educación Básica Primaria, aprobados por Resolución No. 000776 de agosto 30 de 1999 y Educación Básica Secundaria y Media Académica, con Resolución No. 000999 del 24 de junio de 1997, Ratificadas el 04 de Marzo de 2008 por la Secretaria de Educación Municipal. Es de tipo Mixto – Jornada Única – Calendario A, código DANE No. 325307000055 – ICFES 008656. Se encuentra ubicado en la calle 21 No. 10 – 40, barrio Sucre, en la ciudad de Girardot. Es una entidad privada, sin ánimo de lucro, creada desde 1920, con reconocimiento histórico y pedagógico en la ciudad y la región, su dueño es la Iglesia Presbiteriana en la ciudad de Girardot (IPG), donde se enseñan valores y principios Cristo-céntricos a los educandos y empleados en general, respetando su credo y costumbres.

1.2.2 Horizonte Institucional. Con el propósito de proyectar esta Institución hacia los modelos pedagógicos y de dirección que permitan orientar a nuestros estudiantes a perfiles profesionales y de competencia para las nuevas órdenes en el ámbito nacional e internacional, y a su vez atendiendo las políticas emanadas por el Ministerio de educación Nacional -MEN- y el organismo que regula los procesos de desarrollo especialmente los que competen con la educación, se orienta a través de un Proyecto Educativo Institucional - PEI - como el fruto del trabajo colectivo de toda la comunidad educativa.

1.2.2.1 Misión. El Colegio Americano de Girardot, consolidados en profundos principios y valores Cristo-céntricos reformados y los valores corporativos (Respeto, Humildad, Compromiso y Justicia); con una vocación de formación integral en los niveles preescolar, Básica Primaria y Básica y media académica de naturaleza mixta; con procesos de calidad, propende por el desarrollo de las competencias y habilidades para la vida, que garanticen el desempeño individual y colectivo de nuestros estudiantes, para

contribuir a la transformación social de nuestro entorno, siendo este un compromiso con la comunidad.

1.2.2.2 Visión. El Colegio Americano de Girardot, será una institución en donde se privilegie los valores Cristo-céntricos reformados y corporativos, se fortalezca el idioma Inglés como segunda lengua, se promueva el espíritu investigativo a través del uso de nuevas tecnologías.

1.2.2.3 Política de Calidad. Mejorar continuamente los procesos del Sistema de Gestión de Calidad, para satisfacer las necesidades de la comunidad educativa, contando con personal competente que promueva la formación de valores cristianos, los cuales generen un ambiente sano, agradable y propicio para el aprendizaje, posicionándonos como la mejor institución educativa de la región.

1.2.2.4 Objetivos Institucionales.

- Promover el proyecto de educación en valores cristianos con actitudes y comportamientos que sean ejemplo para la comunidad.
- Aumentar continuamente la eficacia de los procesos del sistema de gestión de calidad (S.G.C) con la colaboración de toda la comunidad educativa.
- Incrementar cada año el nivel de satisfacción de la comunidad educativa con el compromiso de los funcionarios de la institución.
- Mejorar anualmente el nivel de desempeño del talento humano contando con su participación responsable y activa en la misión institucional.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La motivación se ha tomado como escudo para explicar muchos de los problemas que existen actualmente en el mundo educativo. Se dice que los estudiantes no aprenden o no dedican al aprendizaje el interés necesario porque no están suficientemente motivados o porque los profesores no se implican en mejorar su práctica pedagógica por

falta de motivación. Necesariamente, la falta de motivación en el aula y la ausencia intervencionista del docente para estimular o incitar al estudiante a aprender se convierte en una situación que amerita ser investigada y resuelta para bien de la educación, la institución educativa y progreso del estudiante.

En tales circunstancias, resulta oportuno plantear y desarrollar una investigación de carácter cualitativo que responda al siguiente interrogante: ¿Cuáles son actitudes de los docentes frente a los procesos de intervención motivacional en el aula escolar en el contexto del colegio Americano de la ciudad de Girardot?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 General

Determinar las actitudes motivacionales implicadas en los procesos educativos al interior del aula de clases en los profesores y el perfil motivacional de los estudiantes del colegio Americano de Girardot.

1.4.2 Específicos

- Establecer el optimismo motivacional y de orientación al proceso de enseñanza que poseen los profesores del colegio.
- Determinar el pesimismo motivacional y de orientación en la intervención de los docentes en el aula de clases.
- Identificar el nivel de rechazo del trabajo en grupo y libertad de opción con respecto al aprendizaje que ejercen los profesores del colegio.
- Conocer el nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar con respecto al grupo de estudiantes que presentan los profesores.
- Caracterizar el perfil motivacional de los estudiantes hacia el aprendizaje, los resultados y miedo al fracaso, tomando en cuenta los factores de capacidad de trabajo y rendimiento, la motivación intrínseca, la ambición, la ansiedad facilitadora e inhibidora del rendimiento y la vagancia.

2. JUSTIFICACIÓN

Desarrollar un trabajo de investigación sobre la motivación escolar para el aprendizaje es un tema que conjuga muchos factores importantes y resulta significativo cuando se analiza el proceso educativo. Las preguntas que surgen a raíz de esta cuestión giran, fundamentalmente, en torno a qué es lo que condiciona la actitud del alumno para sentirse motivado o no en clase, cómo debe intervenir el docente en el proceso motivacional dentro del aula escolar y cuáles son las atribuciones y reacciones emocionales que utilizan los docentes en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Estos cuestionamientos llevan a pensar en la importancia y pertinencia de la investigación porque permitirá conocer, de una u otra manera, el impacto motivacional en el aprendizaje y en un ambiente escolar que haga placentera la estancia educativa de los estudiantes que acuden a los colegios de nuestra región, los cuales deben estar relacionados con la conducta interna del estudiante con su mundo exterior, donde están los profesores, la naturaleza del área a aprender y el contexto escolar en sí.

Por otra parte, las actitudes de los docentes frente a su intervención en los procesos motivacionales en el aula escolar es un tema recurrente en foros, seminarios, planes, estudios y demás escenarios donde se debaten los resultados de las pruebas estatales y los factores que influyen en el aprendizaje escolar, debido a la falta de modelos amplios y globalizantes, que tengan la capacidad de incluir la mayor cantidad de procesos, o los más significativos, que acontecen en el aula y que se vinculan con la motivación; modelos que en lo posible deben construirse desde fuentes interdisciplinarias. La falta de estos modelos motivacionales integrales obliga a quienes se especializan en el campo de la maestría educativa, iniciar investigaciones eficaces e intervenciones efectivas, pues hasta el momento solo se abocan a lo procedimental en el aula.

Según lo observado en la práctica profesional, en esta última década, es frecuente encontrar en las Instituciones Educativas, tanto oficiales como privadas, estrategias motivacionales basadas únicamente en premios, con ofrecimiento de incentivos como calificaciones, puntos extras o exoneraciones de exámenes o evaluaciones finales o, por el contrario, asignación de castigos en los que se incluyen reprimendas verbales, amonestaciones en el observador del estudiante y amenazas, entre otros.

Nace entonces la sospecha, porque aún no se ha comprobado, que este problema de entender la motivación exclusivamente como premios y castigos en el aula se torna crítico en centros educativos con altos índices de vulnerabilidad, en donde la valorización del aula como espacio de enriquecimiento mutuo es menor. El ejercicio de la responsabilidad docente de indagar sobre estrategias motivacionales en forma permanente y de los programas de formación docente de incluir algo de motivación en los planes de estudio de los estudiantes de pedagogía es indispensable, pues la enseñanza, el aprendizaje y el clima de aula sufren las consecuencias del abandono de lo motivacional.

De igual manera, la investigación que se propone se convierte en una necesidad para el Colegio Americano de Girardot, porque permitirá entregar estrategias y alternativas que ayuden a la cualificación del proceso de aprendizaje, mejorando el interés por las clases, ayudando al estudiante a establecer metas claras que aseguren la calidad académica en la institución, para alcanzar mejores índices de acreditación en el entorno local, regional y nacional. Además, logrará cualificar la labor de los docentes al entregar herramientas y recursos que le ayuden a implementar un proyecto de intervención motivacional en el aula que le recupere la confianza y el interés de los estudiantes por el estudio y el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, una de las razones significativas es la motivación en el aprendizaje escolar, la cual resulta trascendental para los estudiantes. Aclarar dudas, preguntar, dialogar, entender y seguir con atención un tema preciso, son algunos de los rasgos de los estudiantes que muestran interés y motivación hacia el aprendizaje.

En tanto, quienes se muestran desmotivados deben luchar frecuentemente contra problemas de aburrimiento en la clase y desinterés al estudiar. El resultado es claramente satisfactorio si al momento del desarrollo de las clases se siguen las estrategias motivacionales previstas por parte del docente.

Así mismo, la escases de trabajos de investigación, en el ámbito local, que se acerquen a la temática de estudio, a pesar de la exhaustiva búsqueda realizada por la investigadora, no se ha logrado identificar estudios que aborden el análisis de las actitudes docentes frente a los procesos de motivación para el aprendizaje de las diferentes áreas fundamentales, hace oportuno y necesario, para llenar un vacío en el campo epistemológico y didáctico del proceso educativo, con el fin de abordar esta construcción integral de un modelo de la motivación en el aula. Estos modelos que se hace necesario construir deben reconocer la motivación en el aula como una estructura multidimensional, que se ramifica inclusive más allá del centro educativo.

Esta investigación busca aportar con un plan de acción de motivación integral, sin caer en la exposición totalizante. El aporte que hará esta investigación bibliográfica a la motivación será el de dialogar y discutir la pertinencia, y reunir aspectos dispersos en distintas disciplinas y teóricos, para construir una propuesta que describa el proceso motivacional de manera global. Por tanto, la presente investigación aspira a construir un modelo teórico ideal, que permita la investigación, comprensión, explicación y la intervención sobre la motivación en el aula y en la comunidad educativa, que lleve abordar el problema de la falta de modelos amplios y globales sobre la motivación aplicada al aula.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de identificar la existencia de estudios previos acerca de las actitudes de los profesores frente a los procesos de intervención motivacional en el aula, se realizó una detenida revisión bibliográfica que permitió contar con elementos de juicio para encausar la investigación de la mejor manera. Si bien se encontraron diferentes trabajos investigativos sobre motivación, lo que se refiere a la actitud docente y su aplicación en el aula es una porción mínima y no tiene antecedentes que hayan sido estudiadas explícitamente.

Sin embargo, se relacionan algunos trabajos investigativos encontrados que, de una u otra manera, se acercan teórica o metodológicamente a la investigación que se propone. En tal sentido, a nivel internacional aparecen estudios que evalúan la influencia de la actitud del docente, aunque son casos aplicados de forma específica a un espacio académico determinado o a una población en particular. La tesis doctoral desarrollada por Bueno (1993) sobre *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención* (p.21), en la que se realiza un análisis evolutivo de la motivación en el aula, sus teorías y propone diseñar y verificar la eficacia un programa de intervención motivacional en estudiantes.

Otra investigación que llamó la atención fue *La actitud de los docentes de la universidad de Costa Rica, en el año 2007, hacia los estudiantes con discapacidad de la universidad* (Soto, 2007). Allí, “el autor plantea un método para evaluar las actitudes de los docentes frente a la población discapacitada y genera una serie de pautas respecto a la importancia de la actitud docente hacia esta población” (p.39).

Pila (2012), desarrolló una trabajo de grado acerca de *La motivación como estrategia de aprendizaje en el Desarrollo de competencias comunicativas de los Estudiantes de I- II*

nivel de inglés del convenio Héroes del CENEPA-ESPE de la ciudad de Quito en el año 2012, en el que expone estrategias motivacionales que permiten despertar el interés de los estudiantes en el aprendizaje y donde se puede apreciar la importancia que tiene motivar al alumno, ya que no solo se requiere impartir conocimientos generales para acoplar a los jóvenes y mantener el interés en sus diferentes edades, sino también, de impartir la enseñanza de acuerdo a las necesidades reales de cada estudiante. Con la aplicación de estrategias motivacionales tales como: el aprendizaje cooperativo, el enfoque comunicativo y las inteligencias múltiples que están enfocadas en un aprendizaje en parejas-grupos, favoreciendo una relación de amistad, aceptación y cooperación entre ellos, tener una actitud más activa del estudiante hacia el aprendizaje, sirve de orientación para enfocar el presente estudio a través de las estrategias motivacionales que propone.

La investigación adelantada por Hernández (2014) acerca de *La motivación en los procesos de aprendizaje: diseño de un plan de actuación docente en etapas de educación infantil*, donde se abordan los conceptos relacionados con la motivación proponiendo además una serie de pautas que orientan al maestro para promover la motivación de los alumnos en el aula. Hace aproximación conceptual, analizando el término en algunas de las vertientes más relevantes en el proceso de aprendizaje. Partiendo de esta idea, se formulará un plan de intervención docente que fomente e incremente la motivación en las aulas.

Un ejemplo más, el estudio realizado por Moreno y Cervelló (2004), respecto a La influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física, en donde los investigadores analizaron el pensamiento de los alumnos y para ello utilizaron un cuestionario para el análisis de la satisfacción en esta área aplicado a niños de primaria y con el cual logran identificar aspectos y características del docente en cuanto a su actitud que influyen en la aceptación por parte de los estudiantes hacia la Educación física.

Pasando al campo nacional se encuentra el trabajo investigativo adelantado por Garzón (2014), sobre la *importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje. Estudio de Caso en el Colegio Distrital Manuel Cepeda Vargas*, de Bogotá, el cual brinda la posibilidad de reconocer el nivel de importancia de la actitud de los docentes en el proceso de aprendizaje dado por las percepciones de los estudiantes y los mismos docentes para identificar posibles falencias y poder brindar recomendaciones en pro de mejorar el ambiente de aula y las relaciones maestro - estudiante. Esta investigación se puede considerar como un diagnóstico que lleve a futuro a la realización de un estudio a profundidad de la problemática planteada.

Además, en la búsqueda se encontró un proyecto titulado *Actitud del docente de bachillerato del colegio de educación técnica y académica Celestín Freinet, ante la cultura organizacional*, elaborado por Daza et al. (2012). Los investigadores aplican un instrumento de medición de la actitud frente a la cultura organizacional, con el cual encuentran que éstas son fundamentales en la vida laboral como en lo social, también identifican actitudes positivas y negativas de los docentes y reflexionan respecto a las mismas.

Para finalizar, en el ámbito local solamente se encontró, hasta ahora, el ensayo escrito por Núñez, Fajardo y Quimbayo (2010) citado por Cortés (2014) sobre *El docente como motivador. Percepciones de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima en el año 2010*, donde se maneja la tesis que “la percepción que tienen los estudiantes de sus docentes influye en ellos y en el proceso enseñanza-aprendizaje, siendo motivadores o desmotivadores para los estudiantes” (p.18). Este artículo establece cómo la actitud del docente influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el docente puede ser motivador o desmotivador en este proceso, haciendo que los estudiantes sean proactivos en su proceso de aprendizaje.

Todas estas investigaciones, estudios y ensayos referenciados, se tomaron como guía para identificar las diferentes metodologías aplicadas y el proceso de análisis de los datos recogidos teniendo en cuenta que la temática se acerca bastante a lo planteado

en este estudio. Independiente de estos estudios se adelantaron varias indagaciones respecto a la afectividad en la educación y a la evaluación de docentes que de igual manera fueron fuente para el diseño de esta propuesta.

3.2 LA MOTIVACIÓN

Diversas teorías y estudios neuro-científicos que se han adelantado en la última década han llegado a comprobar, junto con los aportes de las ciencias de la educación y la psicología, la importancia de las emociones en las conductas y los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje, demostrando con ello que el pensamiento y las emociones se encuentran estrechamente ligadas (Damasio, 2010).

La motivación es la fuerza indispensable para que los estudiantes mejoren la percepción que tienen de sí mismos con relación al objeto de estudio, y básicamente para que accedan a la complejidad que supone pensar desde un método y una teoría crítica. La motivación no solo genera un impulso en la conducta del individuo, también la dirige, energiza y sostiene, actuando como un verdadero catalizador en el proceso de aprendizaje, tal y como establece textualmente Tafur (2006) “entre más motivados estén los estudiantes, mayor es la capacidad de absorber las diferentes herramientas que les brinda el ambiente de aprendizaje diseñado” (p.4).

Etimológicamente la palabra motivación proviene de los términos latinos *motus* (“movido”) y *motio* (“movimiento”). La motivación es el impulso que hace una persona a realizar determinadas acciones y a persistir en ellas hasta el cumplimiento de sus objetivos. También, vincula a la voluntad y al interés, con lo cual equivale a afirmar que la motivación no es otra cosa que la voluntad para hacer un trabajo, una tarea y alcanzar ciertas metas.

Según Maslow (1943), citado por Pila (2012),

La motivación es el lazo que lleva esa acción a satisfacer la necesidad. En este sentido, la motivación se convierte en un activador de la conducta humana. Los estados motivacionales, lo mismo que los actitudinales, se generan por efecto de un conjunto de factores o variables que se interaccionan (p.18).

Esto quiere decir que para Maslow (1943), la motivación es el impulso que tiene el ser humano de satisfacer sus necesidades y clasifica estas necesidades en una pirámide de cinco escalas, como la de la Figura 1.

Figura 1. Pirámide de Maslow sobre necesidades humanas.



Fuente. González (2018)

Como se puede observar, en la base están las necesidades básicas, que son necesidades referentes a la supervivencia; en el segundo escalón están las necesidades de seguridad y protección; en el tercero están las relacionadas con nuestro carácter social, llamadas necesidades de afiliación; en el cuarto escalón se encuentran aquellas relacionadas con la estima hacia uno mismo, llamadas necesidades de reconocimiento, y en último término, en la cúspide, están las necesidades de autorrealización. La idea principal es que sólo se satisfacen las necesidades superiores cuando se han satisfecho

las de más abajo, es decir, no puedes pasar a la siguiente hasta que no hayas satisfecho las anteriores.

Maslow (1943), citado por Gessa (2007), basa su teoría en las siguientes premisas:

1. El comportamiento humano puede tener más de una motivación. El comportamiento motivado es una especie de canal que puede ayudar a satisfacer muchas necesidades aisladas simultáneamente.
2. Ningún comportamiento es casual, sino motivado; es decir, está orientado hacia objetivos.
3. Las necesidades humanas están dispuestas en una jerarquía de importancia: una necesidad superior sólo se manifiesta cuando la necesidad inferior (más apremiante) está satisfecha. Toda necesidad se relaciona con el estado de satisfacción o insatisfacción de otras necesidades. Una vez satisfechas las necesidades básicas de alimentación, vestido y abrigo, el hombre desea amigos, y se torna social y grupal. Una vez satisfechas estas necesidades adquisitivas, desea reconocimiento y respeto de sus amigos, y realizar su independencia y competencia. Satisfechas estas necesidades de estatus y autoestima, pasa a buscar la realización de sí mismo, la libertad y modos cada vez más elevados de ajuste y adaptación.
4. La necesidad inferior (más apremiante) monopoliza el comportamiento del individuo y tiende a organizar automáticamente las diversas facultades del organismo. En consecuencia, las necesidades más elevadas (menos apremiantes) tienden a quedar relegadas en un plano secundario. Sólo cuando se satisfacen las necesidades inferiores surgen gradualmente las necesidades más elevadas. Debido a esta preeminencia, no todos los individuos consiguen llegar a los niveles más elevados de las necesidades, porque deben satisfacer primero las necesidades inferiores (p.31).

La motivación es un factor relevante que conlleva el éxito en cualquier área. Es, como lo cita Alonso (2002) quien afirma que: “querer aprender y saber son las condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita” (p.46), así mismo, se necesita la disposición y el interés del alumno para obtener el aprendizaje, sin dejar de lado el papel del docente a través de estimulación a las acciones logradas por el alumno, para que después en él se siembre el interés y sea efectiva la motivación del docente en el alumno. La motivación es la causa que activa y orienta los comportamientos y se define por un para qué de naturaleza profundamente cognoscitiva y emocional que posibilita el aprendizaje. Se entiende, por lo tanto que, sin motivación, no hay aprendizaje de calidad.

3.3 LA MOTIVACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En el plano pedagógico motivación significa proporcionar motivo, es decir, estimular la voluntad de aprender. Aunque, las corrientes científicas definen la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Esta definición, aunque sencilla, se refiere a un fenómeno complejo y circundante con los conceptos de actitud, aspiración, rendimiento, entre otros, con los que está ligado y se les llega a confundir. De hecho, estos conceptos son utilizados como medida indirecta y a veces directa de la motivación, obligando a preguntarnos, ¿cuánto más rinde un alumno, más motivado está?

La motivación no es, entonces, una variable observable directamente, sino que tenemos que inferirla de manifestaciones externas de la conducta de nuestros estudiantes y es aquí donde aparecen los problemas. Un alumno quieto y callado al final de la clase significa o puede ser interpretado de formas muy distintas según el profesor: para uno significaría que está muy atento y concentrado; para otro que está distraído y pensando en otra cosa. Además, hay que tener en cuenta que la motivación es uno o más, nunca el único, entre los múltiples determinantes de la conducta de nuestros alumnos, al igual, que tener en cuenta, que no hay una sola teoría que explique globalmente toda la conducta académica (Mendoza, 2011).

Estar motivado para estudiar es tan importante o más que la inteligencia para alcanzar un excelente rendimiento académico y en definitiva para aprender. En la motivación, desde el punto de vista que mueve o impulsa a estudiar, se distinguen dos clases: la motivación interna y la externa. La interna o personal es la que nace del propio estudiante, que quiere hacer algo por sí mismo, que tiene toda la voluntad y el interés por saber más, obtener buenas notas, ser líder, superarse y satisfacerse interiormente. La motivación externa proviene de otras personas como padres, hermanos, profesores o compañeros y de circunstancias o agentes escolares y sociales que le rodean, la cual puede darse para satisfacer a esas personas o por cumplir unas metas o deseos a costa del buen rendimiento académico, buscando una recompensa.

Como se ha podido percibir en la experiencia docente, es posible abordar una actividad educativa por placer, disfrutando de su realización y obteniendo una satisfacción al culminarla, en este caso la motivación viene desde el interior, sin importar alguna recompensa, incentivo o castigo externo, como un premio, dinero o notas. En otras ocasiones puede suceder lo contrario, que el estudiante realice las actividades exclusivamente por la consecución o evitación de estos agentes externos, como obtener una buena nota o evitar un regaño o la pérdida de la asignatura. Cabe aclarar que el hecho de realizar una actividad orientada por una motivación intrínseca no significa que una persona no busque recompensas. Sólo quiere decir que las recompensas externas no son suficientes para mantener a una persona motivada o que la actividad realizada llena sus expectativas o viceversa, por ejemplo un estudiante motivado intrínsecamente, puede no interesarle mucho obtener una buena calificación en un trabajo, siempre y cuando la tarea lo motive, la posibilidad de una buena o mala calificación no es suficiente para que el estudiante aborte su motivación y su perseverancia en determinado trabajo o proyecto.

De acuerdo con Gessa (2007), ya en el contexto escolar y considerando el carácter intencional de la conducta humana, es evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tiene el estudiante de sí mismo, de la tarea a

realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar, de forma que unos autores centraban sus estudios en los aspectos cognitivos olvidando casi por completo los otros, o viceversa. En la actualidad, no obstante, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. “Se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez” (García y Doménech, 2002, p.1)

En la mejora del rendimiento académico se debe tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales. Para aprender es imprescindible *poder* hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias, o sea, los componentes cognitivos; además es necesario *querer* hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes, estos son los componentes motivacionales. Varios investigadores como: Paris, Lipson y Wixson (1983), Pintrich (1989), Pintrich et al. (1990), citados por García et al. (2002); opinan que, “para tener buenos resultados académicos, los alumnos necesitan poseer tanto *voluntad* (will) como *habilidad* (skill), lo que conduce a la necesidad de integrar ambos aspectos” (p.28).

Por otra parte, agrega Gessa (2007) el aprendizaje escolar, desde el punto de vista constructivista, no se reduce exclusivamente y estrictamente al plano cognitivo. También hay que contar con otros aspectos motivacionales como las intenciones, las metas, las percepciones y creencias que tiene el sujeto que aprende, que, aunque somos conscientes que estos aspectos sean también representaciones mentales, demuestra la enorme interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y afectivo-motivacional. Se reconocen algunas variables que juegan un papel relevante en la motivación del estudiante tanto desde una perspectiva personal como contextual, así como la intervención instruccional que el profesor puede desarrollar dentro del aula para mejorar

la motivación de sus alumnos, uno de los principales problemas actuales de la docencia, lo que redundará con toda seguridad en un incremento del rendimiento escolar.

Como señala Bandura (1987) citado por García et al. (2002) existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas. Por ello, atendiendo a las variables de tipo personal, para explicar el rendimiento de un alumno es imprescindible tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las tareas escolares. El rendimiento del estudiante depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida.

Las variables contextuales juegan un importantísimo papel en la motivación del escolar y es un hecho constatado la relevancia que tienen las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores y compañeros) en el desarrollo del auto concepto, las metas de aprendizaje adoptadas y sus emociones; lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico.

3.4 COMPONENTES Y VARIABLES DE LA MOTIVACIÓN ESCOLAR

Entendida la motivación como un continuo que va desde la regulación externa de la conducta, esto es, la motivación extrínseca o metas de rendimiento, pasando por la regulación o motivación internalizada, hasta llegar a la regulación por la integración o motivación intrínseca (metas de aprendizaje) o auto regulación personal.

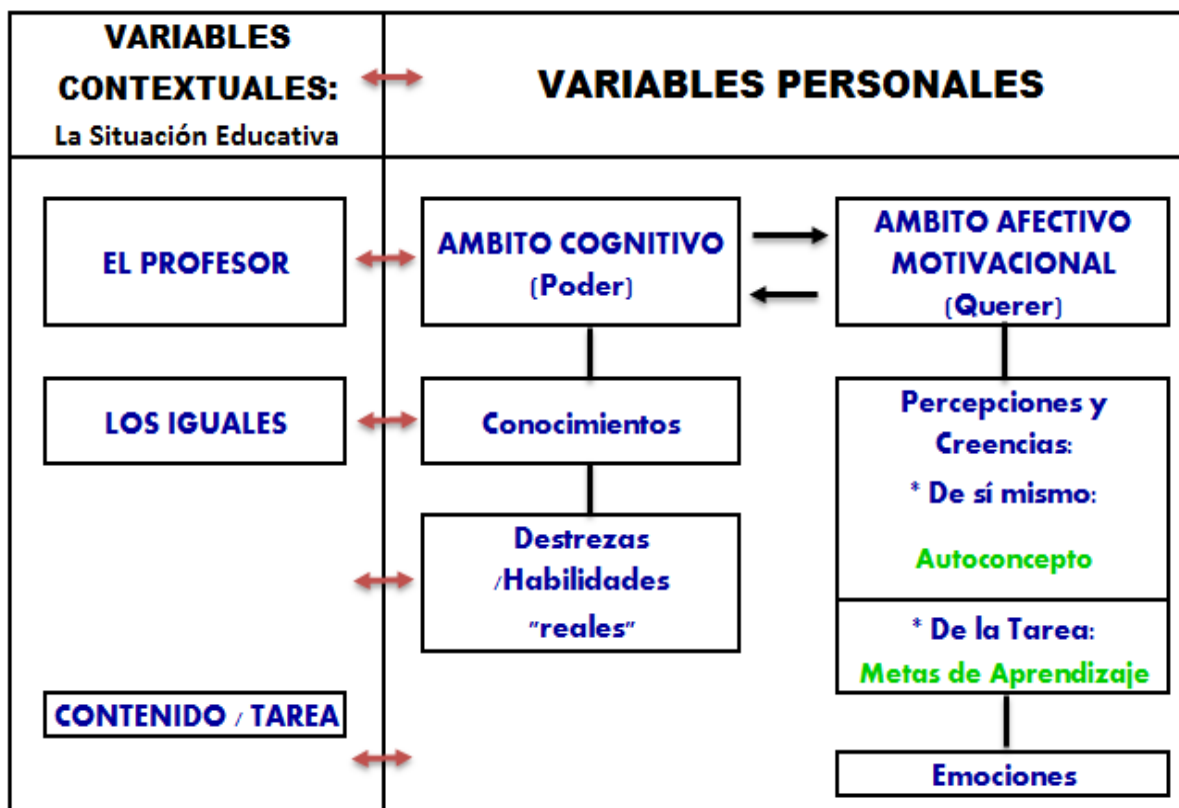
Aquí se debe resaltar que el aprendizaje escolar, desde una visión constructivista, no queda, en absoluto, reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que hay que contar también con otros aspectos motivacionales como las intenciones, las metas, las percepciones y creencias que tiene el sujeto que aprende, que aunque se debe ser consciente que estos aspectos sean también representaciones mentales en última estancia, lo que demuestra la enorme interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y afectivo-motivacional, se irá a tratar como determinantes del aprendizaje

escolar vinculados a la vertiente afectivo-motivacional, como tradicionalmente ha venido haciéndose hasta ahora, porque pretendemos destacar los procesos motivacionales sobre los cognitivos, tal como lo proponen García et al. (2002).

En esta línea, se proponen aquellas variables que juegan un papel más relevante en la motivación del estudiante tanto desde una perspectiva personal como contextual, así como la intervención instruccional que el profesor puede desarrollar dentro del aula para mejorar la motivación de sus alumnos, uno de los principales problemas actuales de la docencia, lo que redundará con toda seguridad en un incremento del rendimiento escolar.

Estos planteamientos quedan recogidos en la Figura 2, que se presenta a continuación, donde se especifican las variables contextuales y personales que serán analizadas en los apartados siguientes. Las variables contextuales propuestas en la figura, que serán objeto de análisis, constituyen los elementos clave de toda Situación Educativa o grupo-clase: profesor, alumnos, contenido. Las variables personales afectivo-motivacionales propuestas han sido tomadas del modelo motivacional de Pintrich (1989), citado por García et al. (2002), sobre auto-concepto, metas de aprendizaje y emociones. En la figura también se trata de mostrar la interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y afectivo-motivacional, así como, entre el Contexto de aprendizaje del alumno y sus variables personales correspondientes a los dos ámbitos.

Figura 2. Variables personales y contextuales que influyen en la motivación del estudiante.



Fuente. García et al. (2002)

En este sentido, desde un enfoque exclusivamente académico, propuesto por Pintrich et al. (1990) citado por Álvarez (1998), identifican en la motivación cuatro componentes o variables; a saber: “el valor que los alumnos dan a las metas, la percepción que tengan de sus competencias, las atribuciones causales que realicen y las reacciones emocionales que surjan en torno a la tarea” (p.92). A continuación, se estudiarán cada uno de estos aspectos.

Este marco teórico va estar integrado por tres componentes. El *componente de expectativa*, que hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿soy capaz de hacer esta tarea? El *componente de valor*, que indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea. Este

componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿por qué hago esta tarea? El *componente afectivo*, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿cómo me siento al hacer esta tarea? (García et al., 2002).

Metas. De acuerdo con González, Valle, Núñez y González (1996) citado en Álvarez (1998), “las metas representan un *constructo* fundamental para predecir la conducta. Pueden agruparse en metas relacionadas con la valoración social, metas relacionadas con la propia tarea y metas relacionadas con el sujeto” (p.92).

Pasando al ámbito educativo y siguiendo a Dweck (1986) citado por Álvarez (1998), estas últimas se pueden concretar en metas de aprendizaje y metas de rendimiento.

Las metas de aprendizaje suponen, por parte del sujeto, el desarrollo y mejora de la capacidad; mientras que las de rendimiento reflejan el deseo del sujeto, más que de aprender, de demostrar a los demás su competencia y obtener juicios positivos acerca de la misma. Los que se orientan hacia metas de aprendizaje tienden a implicarse en tareas que suponen un desafío, mientras que los que se orientan hacia metas de rendimiento evitan aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso. El tender a una u otra meta depende del concepto que el sujeto tenga de su capacidad, bien como algo estático o dinámico (p.92).

La tabla 1, resume las características de unos y otros alumnos:

Tabla 1. Comparativo de alumnos con metas de aprendizaje y metas de rendimiento

Alumnos con metas de aprendizaje	Alumnos con metas de rendimiento
1. Están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, aun a riesgo de cometer errores.	1. Suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas, hasta el punto de preferir una valoración positiva sobre una tarea fácil que una negativa sobre una tarea más desafiante y significativa.
2. Su atención se centra en la realización de la tarea.	2. Su atención se centra fundamentalmente en los resultados.
3. Los errores constituyen algo natural, de los que pueden extraerse consecuencias que permitan el aprendizaje.	3. Los errores son considerados como fracasos que ponen en peligro la valía de su capacidad.
4. La incertidumbre acerca de los resultados se percibe como un reto.	4. La incertidumbre acerca de los resultados se percibe como una amenaza.
5. Prefieren tareas en las que pueden aprender.	5. Prefieren tareas en las que puedan sobresalir.
6. Buscan información precisa sobre lo que conocen y desconocen para poder mejorar la propia habilidad.	6. Buscan sobre todo el éxito.
7. En la evaluación de la propia actuación, utilizan estándares personales y flexibles, considerando su consecución a largo plazo.	7. En la evaluación de la propia actuación, son normativos, inmediatos y rígidos.
8. Se apoyan en el esfuerzo que están dispuestos a realizar.	8. No se basan en el esfuerzo, sino en la percepción de su competencia actual.
	9. Consideran al profesor como un juez sancionador.

Alumnos con metas de aprendizaje	Alumnos con metas de rendimiento
9. Consideran al profesor como fuente de información y ayuda.	
Fuente. Álvarez (1998)	

Hace poco más de dos décadas, Alonso y Montero (1992), presentaban una posible clasificación de metas tal y como refleja el siguiente esquema:

Tabla 2. Comparativo de alumnos con metas de aprendizaje y metas de rendimiento

Metas
<ul style="list-style-type: none"> • Metas relativas a la obtención de recompensas externas. • Metas relacionadas con la valoración social. • Metas relacionadas con el «yo». • Metas relacionadas con la tarea.
Fuente. Alonso et al. (1992)

- Al primer grupo pertenecerían la búsqueda de premios y también la evitación de castigos.
- Al segundo, la búsqueda de la aprobación de adultos y compañeros importantes y la evitación de su rechazo.
- El tercero quedaba configurado por la búsqueda de juicios positivos y la evitación de juicios negativos –destinados ambos a aumentar y preservar la autoestima, respectivamente.
- El cuarto incluía el aprendizaje, el sentirse absorbido por la tarea y la experiencia de la autonomía.

En la Tabla 3 se explica cada uno de los grupos de metas propuestos por Alonso et al. (1992):

Tabla 3. Clasificación de las metas según Alonso y Montero

METAS RELACIONADAS CON LA CONSECUCCIÓN DE RECOMPENSAS EXTERNAS	METAS RELACIONADAS CON LA VALORACIÓN SOCIAL	METAS RELACIONADAS CON EL "YO"	METAS RELACIONADAS CON LA TAREA
*Ganar dinero	*La experiencia de la aprobación de los padres, profesores u otros adultos importantes para el alumno, y evitar la experiencia opuesta, es decir, el rechazo.	*Experimentar el orgullo que produce el éxito.	*Experimentar que se ha aprendido algo que se va consiguiendo, mejorar y consolidar destrezas previas, esto es, el deseo de incrementar la propia competencia,
*Conseguir un premio		*Evitar la humillación que sigue al fracaso	*Experimentar qué se está haciendo la tarea que se desea hacer, que se realiza no porque otro lo quiere, para su interés, sino porque uno lo ha elegido.
*Obtener un regalo			

Fuente. Alonso et al. (1992)

De todas formas, para obtener buenos resultados académicos se debe buscar que el estudiante persiga tanto metas de aprendizaje como de rendimiento, teniendo en cuenta las siguientes pautas de intervención que puede realizar el profesor:

- Facilitar cierta tolerancia al error. Mediante ciertos mensajes como: *Si hacéis estas tareas, seguramente aprenderéis cosas nuevas* (orientación hacia metas de aprendizaje); o bien: *A ver lo que sois capaces de hacer* (orientación hacia metas de rendimiento).
- Utilizar el aprendizaje cooperativo frente al competitivo: Provocando un sistema motivacional que tenga como características la motivación intrínseca, altas expectativas de éxito, alto incentivo para aprender basado en el mutuo beneficio, gran curiosidad por el conocimiento, continuo interés por el aprendizaje, fuerte compromiso para aprender, gran persistencia en la tarea.
- Buscar un equilibrio entre motivación intrínseca y extrínseca: Estas valoraciones, tanto intrínsecas como extrínsecas, influyen en la motivación. Por lo tanto se debe saber utilizar los premios: Para mantener la satisfacción intrínseca en la instrucción, conviene usar preferentemente premios; Manejar ambientes reforzantes y Proporcionar *feedback* de manera adecuada.

d. Asignar tareas variadas: Deben estar relacionadas con la vida, la experiencia de los estudiantes o la realidad cotidiana, e incluir elementos novedosos, creativos, humorísticos, lúdicos, etc.

Percepción de Competencia. Un segundo componente de la motivación es la percepción que el sujeto tiene de su capacidad o competencia. La importancia de una buena percepción de competencia es enorme, ya que los estudiantes con una percepción positiva muestran mayor interés por aprender, gustan de los retos y, en general, obtienen mejores resultados en su rendimiento académico, tal como lo establece Harter (1992) citado por Álvarez (1998).

En tal sentido, la percepción de la competencia depende del tipo de motivación de la persona y de la que le proyecten los demás. Es muy difícil encontrar estudiantes que presenten motivación pura, ya sea, intrínseca, extrínseca o internalizada.

Los alumnos están más motivados cuando hay un equilibrio entre lo que se exige hacer y las capacidades que perciben tener para enfrentarse a ello; es decir, existe una clara relación entre la orientación hacia metas intrínsecas y la percepción de competencia.

Para mejorar la percepción de competencia, se pueden utilizar las siguientes pautas, propuestas por González (1997):

1. Obtener éxitos continuados: Si un alumno tiene bajas expectativas de éxito en un área, una serie de experiencias seguidas exitosas en esa área mejorará dichas expectativas.
2. Utilizar estrategias de enseñanza variadas: Los profesores deben dominar una serie variada de estrategias de enseñanza para utilizarlas en el momento adecuado, con el fin de que los alumnos perciban que pueden aprender, tales como: Proponer interrogantes, utilizar organizadores, presentar los objetivos, usar adecuadamente las estrategias de la

enseñanza explicativa y satisfacer la curiosidad a través del descubrimiento.

3. Entrenar al alumno en procesos estratégicos, con el fin de que pueda poner en práctica sus capacidades con mayor competencia. Esto es posible, adquiriendo estrategias cognitivas, meta-cognitivas y de apoyo, destinadas a mantener la concentración, evitar la ansiedad y promover la percepción de autoeficacia.

4. Autocontrolar los avances, es preciso entrenarle para que sea capaz de operativizar las conductas que tienden hacia el objetivo a través de un sistema de registros que le permita controlar su actividad y reforzarse convenientemente (p. 101).

Las Atribuciones. Corresponden al tercer componente de la motivación. Las atribuciones que se realicen de la capacidad, el esfuerzo, la suerte o la dificultad de la tarea van a condicionar el resultado obtenido por el estudiante. Los atributos personales que el alumno cree poseer, intervienen en el grado de motivación para el aprendizaje, el cual está supeditado por tres dimensiones causales como son el lugar de control, o sea, el modo como cada uno percibe las causas de su conducta o comportamiento escolar; la percepción que se tiene sobre las causas o las perspectivas de éxito y, por último, la posibilidad de control personal que se tenga del éxito o fracaso.

Las atribuciones se centran, por tanto, en cómo el sujeto percibe e interpreta la información que recibe. El rendimiento está determinado por las atribuciones de control y estabilidad que los alumnos realizan ante los resultados obtenidos de acuerdo con la habilidad, esfuerzo, azar o facilidad de la tarea. Así, todas las personas tratan de explicar por qué las cosas sucedieron de una determinada manera e intentan «atribuirles» unas determinadas causas. De este modo, los alumnos tratarán de explicar los resultados obtenidos con preguntas tales como: “¿*Por qué me suspendieron en el examen?*”, “¿*En qué me equivoqué en la redacción?*”; relacionándolas con factores como la capacidad, el esfuerzo, el talante, la suerte, la ayuda, el interés o la claridad de las instrucciones recibidas.

Las Reacciones Emocionales. Un último componente motivacional es el que se enfoca desde la interacción entre el estudiante y la propuesta educativa. En este campo, las dos variables con mayor peso son el auto-concepto y las tasas de ansiedad.

El auto-concepto es, según Shavelson, Hubner y Stanton (1976) citado por Álvarez (1998), “el conjunto de percepciones que un alumno mantiene sobre sí mismo y que se han formado a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, influenciada por los refuerzos, el *feedback* y las atribuciones” (p.106).

Estas percepciones configuran un perfil o estructura de autoconocimiento que se utilizan para reconocer e interpretar la información procedente del contexto social inmediato. Los auto-esquemas se caracterizan por su carácter multidimensional, jerárquico y con entidad propia y se vuelven más elaborados cada vez que se incorpora más información significativa. Cuando la información resulta incoherente, el sujeto tiende a desecharla.

Por otra parte, la influencia de la ansiedad sobre el rendimiento académico es muy importante, porque una tasa de ansiedad por encima de los límites normales reduce la capacidad para procesar la información y disminuye el nivel de retención de la información y el conocimiento. Para mejorar la capacidad y calidad de procesamiento, es preciso concentrar la atención en los aspectos más relevantes de la tarea, prescindiendo de los irrelevantes; aunque, los efectos ansiosos no se traducen necesariamente en un peor rendimiento si el sujeto aumenta el esfuerzo para contrarrestar los efectos negativos de la ansiedad (Álvarez, 1998).

En cuanto a la capacidad de retención, ésta va desde un nivel más superficial, debido a una codificación de características estructurales del estímulo, hasta un nivel más profundo, donde la codificación de la información es semántica. La ansiedad es negativa para ambos niveles de codificación, aunque hay experimentos donde sale más favorecida una que la otra. La retención a niveles más profundos depende de otros factores, como son: el esfuerzo cognitivo, la diferenciación y la relevancia de la información.

Las dificultades para organizar y estructurar la información, cuando existe cierta tasa de ansiedad, se dan cuando la información requiere una codificación tanto estructural como semántica. Las estrategias cognitivas adoptadas en un estado emocional de este tipo persisten y condicionan el funcionamiento cognitivo, en situaciones similares posteriores, aun cuando haya cambiado la naturaleza del estado emocional.

3.5 VARIABLES CONTEXTUALES DE LA MOTIVACIÓN

Según García et al. (2002),

habitualmente la motivación académica ha sido tratada desde la perspectiva de la persona; es decir como una variable personal y haciendo referencia a los componentes que la integran (autoconcepto, atribuciones causales y metas de aprendizaje, emociones, etc.), sin prestar demasiada atención a los factores contextuales y en el modo en que éstos pueden influir en la motivación. Sin embargo, es importante señalar que estas variables personales que hemos tratado están estrechamente condicionadas por el ambiente en el cual el niño/a desarrolla su actividad (p.31).

Influencia de las variables contextuales en el autoconcepto. Es un hecho constatado la importancia que tienen las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores y compañeros) en el desarrollo del autoconcepto, ya que, la información que el estudiante recibe de ellos le condiciona para desarrollar, mantener y/o modificar su auto-concepto, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico (García y Musitu, 1993).

El papel del profesor es fundamental en la formación y cambio del auto-concepto académico y social de los estudiantes. El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. Un niño que sea ridiculizado ante sus compañeros, que reciba continuas críticas del profesor

por sus fracasos, cuya autonomía e iniciativa se anula sistemáticamente está recibiendo mensajes negativos para su autoestima. En cambio, un alumno a quien se le escucha, se le respeta y se le anima ante el fracaso está recibiendo mensajes positivos para su autoestima.

El papel que juegan los iguales también es muy importante, no sólo porque favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia respecto del adulto, sino porque ofrecen un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información procedente de sus compañeros que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto tanto en su dimensión académica como social. Por ejemplo, la valoración que el sujeto hace de su propia competencia académica (autoeficacia), está en función de los resultados escolares que obtiene y del resultado del proceso de compararse con sus compañeros, lo que determinará sus expectativas de logro y su motivación.

En definitiva, podemos afirmar que tanto la actuación del profesor como las interacciones académicas y sociales de los alumnos juegan un papel importante en el desarrollo del auto-concepto.

Influencia de las variables contextuales en las metas de aprendizaje adoptadas. El tipo de meta que los alumnos persiguen depende tanto de los aspectos personales como de los situacionales. Según Ames (1992) citado por García et al. (2002) entre las variables situacionales que influyen en las metas que persiguen los alumnos, cabe destacar una serie de elementos relacionados con la organización de la enseñanza y la estructura de la clase: el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, etc. Todas estas variables situacionales son agrupadas por Ames, en tres dimensiones: el diseño de tareas y actividades de aprendizaje, las prácticas de evaluación y la utilización de recompensas, y la distribución de la autoridad o de la responsabilidad en la clase.

Como la organización y la estructuración de la enseñanza es de responsabilidad exclusiva del profesor, se deduce que es éste el que con su actuación instruccional determinará el que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras.

Influencia de las variables contextuales en las emociones de los estudiantes. Se ha señalado anteriormente que el componente afectivo recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. El tipo de emoción que experimenta el alumno en la realización de la tarea viene determinada fundamentalmente por las características propias de la tarea y, en particular, por el contenido de la misma y la estrategia metodológica diseñada por el profesor para su realización.

En ese sentido, para que el alumno se sienta motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda atribuir sentido (utilidad del tema) a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales (autoconcepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero fundamentalmente depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados. Que el alumno este motivado para aprender significativamente también requiere la existencia de una distancia óptima entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo contenido de aprendizaje. Si la distancia es excesiva el alumno se desmotiva porque cree que no tiene posibilidades de asimilarlo o de atribuir significado al nuevo aprendizaje, y si la exigencia del profesor persiste puede generar ansiedad en el estudiante. Si la distancia es mínima también se produce un efecto de desmotivación porque el alumno ya conoce, en su mayor parte, el nuevo material a aprender y se aburre.

Desde la concepción constructivista del aprendizaje se asume que el aprendizaje significativo es en sí mismo motivador porque el alumno disfruta realizando la tarea o trabajando esos nuevos contenidos (en contraposición al aprendizaje mecánico o memorístico), pues entiende lo que se le enseña y le encuentra sentido. Cuando el estudiante disfruta realizando la tarea se genera una motivación intrínseca donde pueden aflorar una variedad de emociones positivas placenteras.

3.6 EL DOCENTE

El docente se considera como el guía, facilitador y colaborador en el proceso de aprendizaje, dado que él es, quien debe tener en cuenta los conocimientos previos, los intereses, expectativas y experiencias del alumno para poder culminar con éxito su proceso educativo. La importancia de sus expresiones, ejemplos, actitudes y estados comportamentales es notable en la vida escolar del estudiante, porque la influencia de un profesor es eterna.

Para esta investigación se utiliza fundamentalmente la palabra docente, sin embargo, se emplean otras expresiones sinónimas como profesor, educador, maestro, pedagogo, que asumen la misma jerarquía social y académica en el campo de la educación, las cuales han tenido una fuerte tradición básicamente transmisionista y memorística, dado que su labor se asume como quien transmite una gran cantidad de información a sus alumnos y estos deben reproducirla lo más fielmente posible (Garzón, 2014).

No obstante, la tarea del docente no es la de ser un mero transmisor de información, pues su competencia es contribuir a la formación de seres humanos competentes, afectivos y talentosos. Poco a poco, como lo plantea De Zubiría (1999), “se ha forjado una tendencia ente los docentes que considera que entre más entretenida, placentera, lúdica y atractiva le resulte al estudiante la experiencia de aprender, dicho aprendizaje se hace más significativo, impactante y perdurable”.

Por ello, agrega De Zubiría (1999), citado por Garzón (2014) que:

El reto del docente se convierte en encontrar las herramientas necesarias para lograr este fin y algunas de ellas son contar con buena disposición, alegría y gusto por su quehacer, que se verán reflejados en sus prácticas pedagógicas y por ende en los resultados de sus procesos de enseñanza. Adicionalmente, la tarea del docente se convierte en el eje dinamizador del aprendizaje del estudiante dado por medio de su ejemplo, sus actitudes y

acciones. Ligado a lo anterior se ha establecido una estrecha relación entre lo agradable que le resulte el profesor al estudiante y lo que éste aprende. Así, entre más cercano, tolerable, comprensible y amigo se sea, así mismo más fácilmente sus estudiantes aprenden, ya que al propiciar una relación entre iguales se crea un clima de mayor confianza y libertad que dispone al educando a estar más abierto y por tanto a entender y comprender las enseñanzas que se le plantean. La formación del docente como un propósito permanente, a través del cual se fortalezcan sus conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales (p.19).

El docente debe estar dispuesto al cambio, a la transformación constante y al mejoramiento continuo en el proceso de enseñanza; el maestro debe manejar la incertidumbre y estar dispuesto a enfrentar el devenir del conocimiento. “Su tarea es aprender toda la vida, debe ser un profesional de alto nivel académico que no puede ser resultado de la improvisación” (Ramírez, 2016). Para ello es necesario que los docentes sean capaces de asumir nuevos retos, de reflexionar continuamente sobre su práctica, de evaluar su hacer y su actuar con sus estudiantes en el día a día, sin olvidar su actualización disciplinar constante. El docente deberá ser visionario que proponga y diseñe proyectos a corto, mediano y largo plazo; pero ante todo debe ser un líder que vincule a sus alumnos a espacios de creatividad, de conocimiento y reconocimiento personal. Debe brindar al alumno múltiples alternativas, hacia un mundo cargado de incertidumbre, donde lo único permanente es el cambio (Casares, 2000).

Es necesario recalcar que el maestro debe generar puentes de comunicación continuos, constantes y efectivos con sus estudiantes y compañeros para propiciar el crecimiento personal y el diálogo de saberes. Pero por sobre todas las cosas, el maestro debe ser capaz de expresar y sentir ternura, estar siempre abierto y sensible a las vivencias afectivas de los alumnos (Henao y Rueda, 1999). Mientras el docente no se acerque a sus estudiantes y establezca relaciones de respeto, escucha activa y empatía, sus prácticas carecerán de sentido y posiblemente pierdan su fin esencial: el aprendizaje significativo.

El docente debe ser capaz de transmitir sus conocimientos con disposición y sencillez, debe tener vocación para enseñar, de igual manera, debe poseer la capacidad de dialogar, ser respetuoso de las normas, saber escuchar, comprender, educar con el ejemplo, con disciplina, pero sin agresividad. Educando con sus actitudes, estando dispuesto a reconocer sus propios errores, aceptando críticas fundadas, e incluso estimulando el pensamiento crítico y argumentativo en sus estudiantes que les permitan formar su carácter y pensamiento de forma estructurada y con criterio propio.

Para terminar, se trae a colación la siguiente cita:

Una condición fundamental del buen maestro es su compromiso con la formación humana. Formar es influir en la manera de ser y actuar de los alumnos, y es un proceso que involucra tanto la razón como la sensibilidad. El maestro debe ser capaz de expresar y sentir ternura, estar siempre abierto y sensible a las vivencias afectivas de los alumnos. El maestro debe ser una persona organizada en sus ideas, segura y bien documentada que maneje apropiadamente las diversas técnicas, recursos y métodos de comunicación necesarios para hacer más atractiva y eficiente la transmisión de sus mensajes (Henao y Rueda, 1998, p.36).

3.7 LA ACTITUD MOTIVACIONAL DEL DOCENTE

Para el caso de esta investigación, la actitud es la forma como un profesor asume una postura tanto física como mental en el aula escolar, frente a unos estudiantes y sobre un saber específico o disciplina de estudio.

Por lo tanto, asegura Garzón (2014):

la actitud es más bien una motivación social antes que una motivación biológica. A partir de la experiencia, las personas adquieren una cierta predisposición que les permite responder ante los estímulos. Por eso, la

psicología social se encarga de estudiar las actitudes de los seres humanos para predecir posibles conductas. Cuando éstas se observan, es factible prever el modo de accionar de un individuo (p.24).

Las actitudes se basan en 3 tipos de componentes: un componente cognitivo que conjuga las creencias y opiniones que tiene el alumno; el componente afectivo integrado por los sentimientos y emociones y, finalmente, un componente conductual, producto de las experiencias en comportamientos previos. Cada uno de estos componentes pueden constituir la estructura que da origen a una determinada actitud, favorable o desfavorable, hacia un objeto, situación o persona (Aigner, 2010).

Como las personas recogen información del medio que les rodea, asimilándola y transformándola en acciones, pensamientos y sentimientos, es por eso que la actitud del docente también depende del entorno donde desarrolla su labor, dado que brinda respuestas positivas o negativas, dependiendo de las condiciones que le ofrece la cotidianidad del espacio educativo y social, por lo que puede contribuir o afectar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con García y Orozco (2008), “los docentes en el aula de clase manifiestan múltiples actitudes, como por ejemplo la arrogancia, el abuso de autoridad, la intimidación, el autoritarismo, la permisividad total y los desequilibrios emocionales” (p.19), que de una u otra manera influyen en los estudiantes y afectan su proceso de aprendizaje.

Varias de las actitudes mencionadas anteriormente se pueden relacionar con el estilo con el que un docente maneja su clase, según el estilo puede privilegiar el aprendizaje y el clima de aula dado por la interacción entre el docente y el estudiante; es así como se encuentran cuatro (4) estilos identificados con características claras y concretas, tal como lo propone Chaux (2012), citado por Garzón (2014).

El primero es el *Estilo Autoritario*, en este, el docente mantiene su clase en completo orden, busca que se cumplan sus mandatos, presenta poca calidez en la relación con sus estudiantes, en el caso extremo, puede llevar al maltrato de los estudiantes y al abuso de poder por parte del docente.

En el *Estilo Permisivo*, los docentes son muy afectuosos con sus estudiantes y muy apreciados por ellos, pero no definen normas, ni límites y si los definen no los hacen cumplir. Hay mucho cariño, pero poco aprendizaje.

Estilo Negligente, en este estilo no hay demostraciones de afecto, pero tampoco hay normas, ni límites. Con frecuencia pareciera haber una desconexión entre docente y estudiantes. Los docentes con este estilo no tienen problema en retirarse del salón y dejar solos a los estudiantes, o dedicarse a corregir trabajos enfrente de ellos, mientras los desatiende por completo.

Estilo Democrático – Asertivo, para los docentes con este estilo son prioridad tanto el cuidado en las relaciones como la estructura de la clase. Los docentes que favorecen este estilo logran una relación afectuosa y cuidadosa con sus estudiantes, con muy buena comunicación, al mismo tiempo que definen y aplican consistentemente normas para el funcionamiento de la clase, lo cual facilita los procesos de aprendizaje y crea un ambiente agradable en el aula entre el docente y sus estudiantes (p.24).

Cabe aclarar que los estilos docentes no son completamente estables y pueden modificarse. De hecho, un docente no realiza sus clases siempre con el mismo estilo, aunque si tienen uno que se evidencia con más frecuencia que los otros. Estos, están sujetos a cambios si se hace una reflexión y evaluación constante de la práctica pedagógica por parte de cada docente al igual que la revisión de sus actitudes y comportamientos que lo ubican y caracterizan en algunos de estos estilos.

Subirana (2013), asegura que en el ámbito educativo, la imagen que tiene el educador con relación al alumnado influye en el comportamiento de este. Cuando se le da una responsabilidad a los estudiantes, cuando se confía en ellos, se les enseña a creer en ellos mismos. Aprender a desarrollar la capacidad afirmativa, reconocer y apreciar logros de los demás ayudará en este proceso. La creencia del educador será la habilidad de ver lo que otros son capaces de hacer y fortalecerlos para que lo hagan, también reconocer logros y capacidades propias. La capacidad afirmativa se centra en maximizar lo que va bien, lo correcto y minimizar lo negativo.

Por otro lado, en concordancia con Ramírez (2016), se detalla como existe cierta vinculación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que llevan a cabo cuando enseñan, subrayando la importancia de potenciar o inhibir determinadas conductas para favorecer el desarrollo de los alumnos en áreas muy diversas. Allí, Bandura (1987) le otorga un importante papel a ambos tipos de expectativas en la motivación y en la predicción del comportamiento humano. Sugiere que los juicios de eficacia personal para realizar una acción difieren de aquellos otros acerca de las consecuencias más probables de dicha acción.

Agrega Ramírez (2016), que los educadores que más confían en su capacidad para desarrollar técnicas instructivas innovadoras, para mantener la disciplina en el aula, para aplicar distintas formas de evaluación en el aula, entre otras circunstancias, creen con mayor firmeza en el éxito de los resultados que producirán sus propias acciones.

Desde este punto de vista, la función del profesor en su interacción con el alumno consiste en proporcionar un contexto significativo para la realización o ejecución de las tareas escolares en el que el alumno pueda insertar sus actuaciones y construir interpretaciones coherentes, adecuar el nivel de ayuda o de dirección al nivel de competencia de los alumnos, evaluar continuamente las actividades de los alumnos e interpretarlas para conseguir un ajuste óptimo de la intervención pedagógica.

La motivación en los estudiantes es muy importante durante el proceso de aprendizaje, más allá de éxitos y fracasos. Aunque diversas posiciones psicopedagógicas le otorgan a la capacidad intelectual del alumno el buen rendimiento académico, otros concuerdan que diversas cuestiones de tipo emocional, motivacional o relacional, lo llevan a implicarse positivamente en el trabajo escolar.

Al respecto, Ramos (2016) asegura que las metodologías propuestas para desarrollar la creatividad del estudiante y mejorar sus capacidades cognitivas tienen en común la necesidad de un clima y un ambiente positivo en el que pueda expresarse y comunicarse. Por eso se advierte que un estudiante motivado expresa, crea e imagina, existiendo varias estrategias para que la motivación esté presente en el aula:

- Implicar activamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Que sean protagonistas del proceso y conscientes de ello.
- Relacionar los contenidos con las experiencias de la vida cotidiana de los alumnos.
- Evaluación de los intereses y necesidades de los alumnos. Cada alumno es una persona distinta, con intereses, inquietudes y necesidades distintas, que el docente debe conocer y adaptar los procedimientos a las características de cada alumno.
- Presentar una información que sea contradictoria con las posturas de los alumnos, para iniciar un debate.
- Fomentamos también el respeto a los demás y los turnos de palabras, intentar que cada alumno tenga su momento y se sienta escuchado y respetado por el resto es un perfecto ejercicio de motivación.
- Apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje con experiencias personales, ciertos toques de humor e información. Lo cotidiano debe estar relacionado con lo escolar. Cualquier anécdota puede dar lugar a un posterior conocimiento.
- Apoyar la espontaneidad, siempre que ésta refuerce el interés de los alumnos y se lleve a cabo dentro de los límites y normas del aula.

- El docente además debe redefinir y reevaluar permanentemente sus objetivos docentes (p.59).

Albert Einstein decía que *el arte supremo del maestro consiste en despertar el goce de la expresión creativa y el conocimiento*. Por lo tanto, no es posible ayudar a despertar la creatividad y el interés por el aprendizaje en los alumnos, si el docente no está motivado para hacerlo. El profesor debe desmarcarse un poco de esos tratados aburridos y secos de la didáctica que en ocasiones se tornan repetitivos y agotadores para impregnar el entusiasmo y la alegría en la enseñanza.

Para enfrentar las dificultades motivacionales en los alumnos, cada docente debe dar lo mejor de sí mismo para conseguir satisfacer sus necesidades, a través de gestos y actitudes como: mostrarse disponible, ser solícito, tener la suficiente paciencia cuando se lo requiera, situarse en la posición del otro, no juzgar apresuradamente, buscar las causas de comportamientos incorrectos y no centrarse en sus consecuencias, pues con ello se está logrando su confianza y se reforzará su autoestima.

Además, el maestro debe abordar los problemas y conflictos del aula como oportunidades de cambio y diálogo, mostrarse optimista aprendiendo de las experiencias positivas del aula. La gestión de las emociones y el desarrollo de sus fortalezas, junto a la forma de definir sus objetivos y el compromiso con el plan de actuación en el aula, son las pautas positivas y motivantes que requieren conseguir los docentes.

Desde este punto de vista, la función del profesor en su interacción con el alumno consiste en proporcionar un contexto significativo para la realización o ejecución de las tareas escolares en el que el alumno pueda insertar sus actuaciones y construir interpretaciones coherentes, adecuar el nivel de ayuda o de dirección al nivel de competencia de los alumnos, evaluar continuamente las actividades de los alumnos e interpretarlas para conseguir un ajuste óptimo de la intervención pedagógica.

Al respecto, Alonso (1992):

elaboró y probó un cuestionario ecléctico que pretende evaluar tanto las expectativas de autoeficacia como las de control y que incluye elementos que permiten examinar la relación de las mismas con el modo de actuar del docente. Por esta razón, los elementos de este cuestionario corresponden a dos grupos de categorías. El primero incluye aquellos elementos que nos hablan del auto-concepto y expectativas del profesor, de las creencias relativas al papel que factores externos como los padres o los compañeros desempeñan en la motivación del alumno —creencias que pueden influir en las expectativas— y del grado en que, como consecuencia de lo anterior, el docente está dispuesto a esforzarse. El segundo grupo de elementos lo forman aquellos que recogen creencias, actitudes y comportamientos relativos a formas concretas de actuar en clase que pueden influir en la motivación de los alumnos. No se trata aquí tanto de si el profesor reconoce si una determinada práctica motiva o no, sino del grado en que la emplea y de las razones concretas en que justifica su uso (p.14).

3.8 PROCESO DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL EN EL AULA

El papel motivacional del maestro es fundamental, ya que a través de sus actitudes, comportamiento y desempeño dentro del aula podrá motivar a los alumnos a construir su aprendizaje. Sin embargo, se tiene que considerar que la motivación no es permanente ni inmutable: Como se puede apreciar, la motivación debe darse antes, durante y al final de la construcción del aprendizaje.

Existen algunas sugerencias, tomadas de Díaz et al. (2007), para motivar a los alumnos antes, durante y después de las actividades o tareas, las cuales se transcriben textualmente, así:

- 1) Manejo de la motivación antes de la clase:

- Mantener una actitud positiva: primero que nada, el maestro debe mostrar una actitud positiva, ya que los alumnos la captarán inmediatamente cuando entre al salón de clase.
- Generar un ambiente agradable de trabajo: el clima o la atmósfera del salón de clase debe ser cordial y de respeto. Se debe evitar situaciones donde se humille al alumno.
- Detectar el conocimiento previo de los alumnos: esto permitirá tener un punto de partida para organizar las actividades y detectar el nivel de dificultad que deberá tener. Asimismo, se podrá conocer el lenguaje de los alumnos y el contexto en el que se desenvuelven.
- Preparar los contenidos y actividades de cada sesión: un maestro que llega a improvisar es detectado automáticamente por los alumnos, por lo cual pierde credibilidad y los desmotiva.
- Mantener una mente abierta y flexible ante los conocimientos y cambios: hay que considerar que los conocimientos se construyen y reconstruyen día con día; que existen diferentes perspectivas para abordarlos ya que no son conocimientos acabados e inmutables.
- Generar conflictos cognitivos dentro del aula: plantear o suscitar problemas que deba resolver el alumno, que activen su curiosidad e interés. Presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno para que éste sienta la necesidad de investigar y reacomodar sus esquemas mentales.
- Orientar la atención de los alumnos hacia la tarea. Tratar de que los alumnos tengan más interés por el proceso de aprender y no por las recompensas que puedan tener.
- Cuidar los mensajes que se dan: tratar de no desmotivar a los alumnos diciendo que algo es muy difícil y que no van a poder con ello. Al contrario, hay que alentarlos a que den su mayor esfuerzo y felicitarlos por ello.

2) Manejo de la motivación durante la clase:

- Utilizar ejemplos y un lenguaje familiar al alumno: a partir del conocimiento previo del educando, el maestro puede conocer su forma de hablar y pensar. Utilizando esto se pueden dar ejemplos que los alumnos puedan relacionar con su contexto, sus experiencias y valores.
- Variar los elementos de la tarea para mantener la atención: si el maestro siempre sigue las mismas actividades y procedimientos en todas las clases, los alumnos se aburrirán, ya que éstas se harán monótonas. Por ello, el maestro deberá tener una amplia gama de estrategias de aprendizaje para que los alumnos se motiven en la construcción de su aprendizaje.
- Organizar actividades en grupos cooperativos: pueden ser exposiciones, debates, representaciones, investigaciones, etc. Las actividades en grupos cooperativos permitirán a los alumnos tener diferentes puntos de vista sobre el mismo material, por lo cual sus compañeros servirán de mediadores en su construcción del conocimiento.
- Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de la autonomía del alumno, aún, cuando sea parte de un grupo, es un ser autónomo, que merece ser tomado en cuenta como tal; por lo cual, no debe ser tratado como uno más en la masa. Se debe respetar su individualidad dejándolo actuar y pensar por sí mismo.
- Mostrar las aplicaciones que pueden tener los conocimientos: ejemplificar mediante situaciones diarias la relevancia de los contenidos. Muchas veces los alumnos dicen: para qué estudio esto si no me va a servir para nada. El maestro debe orientarlos para que lo apliquen en su realidad. Si es posible, guiarlos para que sean ellos quienes le encuentren sentido y digan para qué sirve.
- Orientarlos para la búsqueda y comprobación de posibles medios para superar las dificultades: hay un dicho popular que dice: si le das un pez al hambriento, comerá ese día. Si le enseñas a pescar, comerá siempre. Esta analogía sirve para ejemplificar la labor del docente.

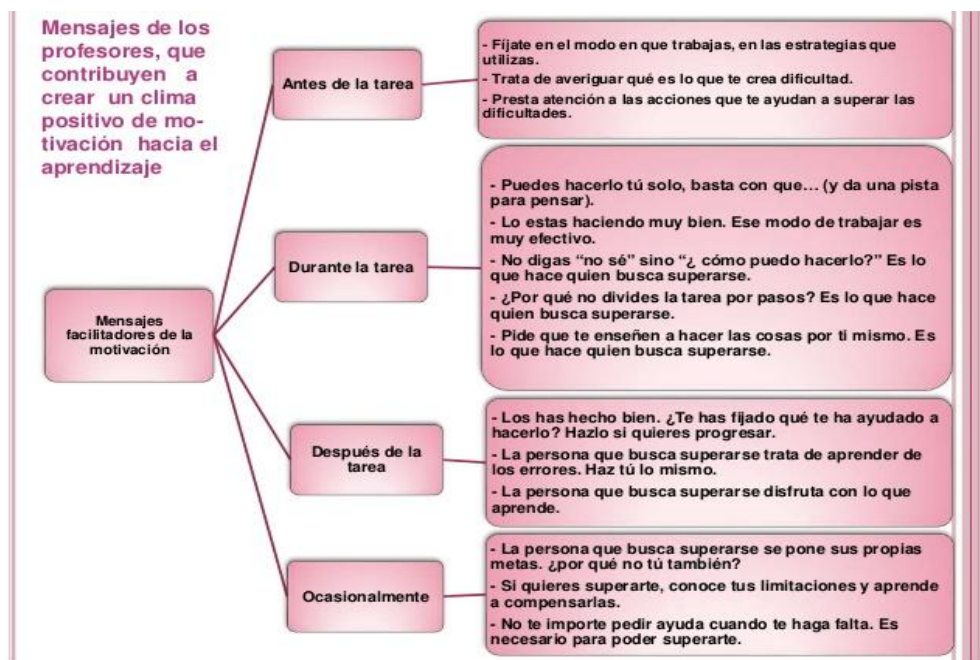
3) Manejo de la motivación después de la clase:

- Diseñar las evaluaciones de forma tal que no sólo proporcionen información del nivel de conocimientos, sino que también permitan conocer las razones del fracaso, en caso de existir: la evaluación debe permitir detectar las fallas del proceso enseñanza aprendizaje, para que el maestro y el alumno puedan profundizar en ellas y corregirlas.
- Evitar en lo posible dar sólo calificaciones: se debe proporcionar a los alumnos información acerca de las fallas, acerca de lo que necesita corregir y aprender.
- Tratar de incrementar su confianza: emitir mensajes positivos para que los alumnos se sigan esforzando, en la medida de sus posibilidades.
- Dar la evaluación personal en forma confidencial: no decir las calificaciones delante de todos. Es preferible destinar un tiempo para dar la calificación en forma individual, proveyéndolos de la información necesaria acerca de las fallas y los aciertos; buscando de esta forma la retroalimentación del proceso enseñanza aprendizaje.

La Figura 3, se proponen algunos mensajes facilitadores de la motivación para los profesores los usen durante su actividad pedagógica.

En resumen, teniendo presentes las implicaciones que se deducen de los hechos descritos, según lo ha probado Alonso (2005), se propone un modelo para el análisis y modificación, en caso necesario, de las pautas de actuación de los profesores que constituyen los factores contextuales inmediatos que supuestamente influyen en la motivación de los alumnos por aprender. En este se puede comprobar como el modelo estructura los patrones a que debería ajustarse la enseñanza para motivar a los alumnos en tres momentos a lo largo de la secuencia de aprendizaje:

Figura 3. Mensajes facilitadores de la Motivación. Modelo Target. Módulo 2



Fuente. Díaz et al. (2007)

a) *Al comienzo de las actividades de aprendizaje*, momento en que los profesores deben activar la intención de aprender, y en el que es especialmente importante despertar la curiosidad por lo que se va a enseñar, ayudar a los alumnos a que relacionen el problema a trabajar y los contenidos a aprender con lo que ya saben y mostrarles para qué puede servir aprenderlo, generando así el interés por conseguir metas que comportan un desafío favorecedor del desarrollo personal.

b) *Durante las actividades de aprendizaje*, presenciales -en clase- o no presenciales -en casa- , momento en que los profesores deben conseguir que la atención de los alumnos se mantenga focalizada en el proceso y progreso del aprendizaje, más que en los resultados, para lo que cuentan con las numerosas estrategias aludidas en el cuadro citado y descritas e ilustradas con más amplitud en uno de nuestros trabajos.

c) A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje o al fin del mismo, *en los momentos en que se evalúan los logros de los alumnos*. Dado el enorme impacto de las situaciones de evaluación en la motivación y en el modo de

afrontar los alumnos en el trabajo académico, para evitar que tenga impacto negativo se debe tratar de conseguir que su contexto y diseño reúna las características señaladas (Díaz et al., 2007, p.6).

Los indicadores para los patrones de actuación a que se refiere se recogen en la Tabla 4.

3.9 GESTIÓN ESCOLAR

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, la gestión escolar en los establecimientos educativos es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales.

Tabla 4. Pautas de acción docente con repercusiones motivacionales

1. Pautas al comenzar las actividades de aprendizaje.
1.1. <i>Para activar la curiosidad:</i>
Presentar de información nueva o sorprendente
Plantear de problemas e interrogantes
1.2. <i>Para mostrar la relevancia de la tarea:</i>
Emplear situaciones que ilustren y permitan visualizar la relevancia de la tarea
Indicar directamente la funcionalidad de la tarea
1.3. <i>Para activar y mantener el interés:</i>
Variar y diversificar las tareas
Activar los conocimientos previos
Usar un discurso jerarquizado y cohesionado
Usar ilustraciones y ejemplos
Usar un contexto narrativo

Sugerir metas parciales
Orientar la atención al proceso de realización de la tarea
Planificar de forma precisa de las actividades a realizar
2. Pautas al desarrollar las actividades de aprendizaje.
<i>2.1. Para transmitir aceptación incondicional:</i>
Permitir que los alumnos intervengan espontáneamente
Escuchar activamente, pidiendo aclaraciones si procede
Hacer eco de las respuestas
Asentir con la cabeza mientras el alumno o alumna hablan
Señalar lo positivo de las respuestas, aunque sean incompletas
Pedir razones de las respuestas incorrectas
No comparar a los alumnos
Dedicar tiempo a cualquier alumno o alumna que demande ayuda
<i>2.2. Para que los alumnos se implique de forma autónoma en el aprendizaje.</i>
Explicitar la funcionalidad de las actividades
Dar oportunidades de opción
Subrayar el progreso y el papel activo del alumno en el mismo
Sugerir el establecimiento de metas propias
Sugerir la división de tareas en pequeños pasos
¿Enseñar a preguntarse _cómo puedo hacerlo? y a buscar medios para superar las dificultades
Señalar la importancia de pedir ayuda
Señalar la importancia de pedir que le enseñen a hacer las cosas por sí solo/a.
Enseñar a preguntarse qué enseñan los errores
Hacer que alumnos y alumnas se paren a sentir y disfrutar sus logros (Continúa)
<i>2.3. Para facilitar la experiencia de aprendizaje: diseño de las tareas.</i>
Crear la conciencia del problema
Explicar los procedimientos o estrategias a aprender
Modelar el uso de los procesos de pensamiento, haciéndolos explícitos
Moldear mediante indicaciones el uso preciso de procedimientos y estrategias

Posibilitar e inducir la práctica independiente

2.4. Para facilitar de la experiencia de aprendizaje: Interacción profesor-alumno.

a) Mensajes:

Orientar hacia el proceso, más que hacia el resultado

Orientar hacia la búsqueda de medios de superar las dificultades

Señalar los progresos específicos del alumno (refuerzo)

Sugerir que se reflexione sobre el proceso seguido

Hacer que el alumno se pare a pensar sobre lo que ha aprendido

Señalar que nadie es tonto, que todo se puede aprender

b) Recompensas:

Utilizar recompensas si el interés inicial es muy bajo

Utilizar recompensas si el atractivo de la tarea requiere práctica

Utilizar recompensas si para disfrutar de la tarea requiere cierta destreza

c) Modelado de valores:

Mostrar que se afrontan las tareas buscando ante todo aprender

Mostrar que se valoran los errores como algo de lo que se puede aprender

Mostrar que escuchar incluso al menos capaz es valioso: siempre se aprende algo

2.5. Para facilitar la experiencia de aprendizaje: Interacción entre alumnos.

Proponer tareas que impliquen cooperación:

- sólo si la tarea es abierta, posibilitando el contraste de puntos de vista

- prestando atención al tamaño del grupo

- prestando atención a las características de los alumnos

Proporcionar un guión que incluya objetivos y pautas básicas de organización

3. Pautas para la evaluación del aprendizaje.

Hacer explícita la relevancia de los conocimientos y destrezas evaluados

Diseñar la tarea y el tipo de preguntas de modo que permitan ayudar a superar los errores

Hacer preguntas para que se caiga en la cuenta de que realmente se ha aprendido

Dar a conocer de antemano los criterios de calificación y procurar que sean lo más objetivos

Posible
Incluir tareas de dificultad variada para facilitar a todos un cierto éxito
Evitar en lo posible la comparación entre alumnos
Dar información a los alumnos sobre cómo superar los errores
Fuente. Alonso (1997)

La gestión escolar está constituida por cuatro áreas de gestión: área de gestión directiva, área de gestión pedagógica y académica, área de gestión de la comunidad y área de gestión administrativa y financiera. Por eso, la importancia que tiene la gestión escolar para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje en el país, radica en el fortalecimiento de las secretarías de educación y de los establecimientos educativos; en sus instancias administrativas y sistema pedagógico, para generar cambios y aportar un valor agregado en conocimientos y desarrollo de competencias a los estudiantes.

La gestión es un factor decisivo en las instituciones educativas por cuanto a través de ella se dinamizan los recursos, procedimientos, acciones e instrumentos a fin de lograr los propósitos y metas institucionales. La gestión escolar, por tanto, es un conjunto de acciones que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo previsto. “Este sentido amplio de gestión abarca el momento en que se planifica lo que se desea hacer, la ejecución de lo planificado, y el proceso de control y evaluación” (Borja, 2003, p. 14). En un centro educativo, sus actores (directivos, docentes, administrativos, personal de servicios generales, padres y comunidad en general) actúan con intenciones diversas, a veces no explícitas, pero siempre enmarcadas en un propósito educativo: el que los educandos adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para que puedan desenvolverse en la vida; por consiguiente, de alguna manera, todos estos actores son responsables de la gestión de esos espacios de aprendizaje y convivencia (Borja, 2003).

Mackencie (2006) manifiesta:

La gestión involucra a la persona con todas sus dimensiones humanas, con su liderazgo generando por sus principios y valores personales, por los

objetivos del hecho educativo enfocado hacia el logro de la misión, la visión institucional, compartiendo a todos sus miembros a través de procesos democráticos que conducen a la autonomía. El equipo asume una responsabilidad que es compartida por iguales, la autoridad se vuelve horizontal y descentralizada, es decir el equipo de trabajo se compromete con el PEI y crea el sentido de pertenecía que es otro factor indispensable en la gestión institucional (p.23).

De acuerdo con lo planteado, la gestión implica cambios positivos al equipo de trabajo ya que envuelve a todo el personal a trabajar en forma equilibrada forma muy necesaria para poder lograr el propósito plasmado por la institución, gestionar cambios académicos como recuperar el liderazgo en los docentes del plantel .

La gestión, debe estar al tanto de los cambios que se puedan producir, utilizando todos los elementos para responder a dichos cambios, en beneficio de lo que se requiere y de la sociedad en general. Es uno de los elementos más abstractos contenidos dentro del argot gerencial moderno. Anteriormente, se resumía en el cumplimiento de varios procesos administrativos fundamentales y muy precisos, a través de los cuales era posible convertir los recursos de la empresa en productos. Entender la gestión a la luz de planificar, ejecutar, dirigir, controlar y evaluar provee una visión bastante elemental, que deja de lado una diversidad de aspectos involucrados en la coordinación de grupos humanos y recursos limitados para alcanzar objetivos.

Gestión es esencialmente algo muy similar a ejecución, a la capacidad de hacer, de sincronizar aspiraciones y objetivos bajo la premisa del uso eficiente de recursos y capacidades para lograr beneficios dentro de parámetros aceptables de eficiencia. Asimismo, posee componentes fundamentales que se refieren a la estrategia, los procesos internos, la cultura, los productos y el mercado. Sin embargo, podríamos decir que la gestión busca alcanzar el cumplimiento en cada institución o empresa, es decir, que es la ejecución de la visión determinada.

Gestión Académica: Asesora, programa y gestiona hacia el mejoramiento de la calidad académica en coherencia con la producción de procesos educativos, identificación de áreas críticas de funcionamiento y el alineamiento de los planes de desarrollo en concordancia al Plan Estratégico Institucional en lo académico.

Gairín (1996), expresa:

La gestión es una función o tarea subordinada de la organización, cuya responsabilidad es la ejecución en la cotidianidad de las actividades decididas y previstas por ésta, así como su coordinación y valoración: La función de organizar la escuela es, pues, más amplia y global que la actuación concreta en el día a día que supone gestionar bien un centro: concreción de la práctica de los objetivos, aportación y explotación de los recursos, coordinación de personas (p.82).

Si bien esta definición piensa que gestionar un centro educativo es una tarea más grande, más global ya que encierra los objetivos que se ha planteado esta institución de producir una mejora en la calidad académica de este centro. Se podría decir que sus principales procesos académicos son:

- Diagnóstico de las diferentes actividades académicas de los programas identificando aspectos a mejorar y sugiere planes de mejoramiento, fortalece los aspectos provechosos con el fin de lograr la calidad académica exigida por las entidades educativas gubernamentales.
- Hace seguimiento a la implementación de los planes de estudio de los programas académicos, articula y verifica su coherencia interna, con el fin de corregir las deficiencias y da soluciones de mejoramiento curricular.
- Asesora a los programas académicos en la presentación de documentos a las entidades educativas gubernamentales, para obtención del registro calificado y su correspondiente renovación.

Los centros educativos deben seguir un modelo pedagógico que reúna el conjunto de interrelaciones sistémicas complejas entre elementos legales, fundamentación crítica, didáctica y gestión, constantemente reflexionadas en beneficio de la formación integral compleja de los estudiantes y docentes tutores y de la cualificación de las dinámicas académicas en aras de la transformación cualitativa de la sociedad y la cultura. También deberían fortalecer la construcción y consolidación del conocimiento, los esquemas, estructuras y redes conceptuales del estudiante en aras a su formación integral compleja. Para que la gestión escolar sea exitosa, los involucrados en las instituciones educativas (docentes, administrativos, padres de familia y alumnos) deben trabajar en conjunto y tener en cuenta lo siguiente:

- a. Presentar un perfil integral, coherente y unificado de decisiones.
- b. Definir los objetivos institucionales, las propuestas de acción y las prioridades en la administración de los recursos.
- c. Definir acciones para extraer ventajas a futuro; se consideran tanto las oportunidades y amenazas del medio en el que está inserta la escuela, como los logros y problemas de la misma organización.
- d. Comprometer a todos los actores institucionales.
- e. Definir el tipo de servicio educativo que se ofrece.

4. METODOLOGÍA

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que el propósito central del presente trabajo es conocer las actitudes de los profesores frente a los procesos motivacionales utilizados en el aula al interior del colegio Americano de Girardot, el paradigma metodológico es de tipo descriptivo, por cuanto se ocupa de observar las relaciones entre dos categorías de análisis: El perfil motivacional de los estudiantes y los componentes de intervención motivacional de los profesores hacia el aprendizaje en las áreas fundamentales. De estas categorías, se busca inferir las relaciones de la motivación en el proceso de aprendizaje entre las variables afectivas y cognitivas con el fin de proponer un plan de actuación para mejorar la intervención motivacional de los docentes.

Según, Hernández, Fernández y Baptista (2016), en los estudios de alcance descriptivo, la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. Su función principal es describir tendencias de un grupo o población determinada.

De igual manera, este estudio investigativo adquiere un carácter cualitativo- cuantitativo. En este sentido, desde el punto de vista cualitativo busca la aproximación global a unas situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva; es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas, sin recurrir al planteamiento de hipótesis, sino preguntas de investigación. De esta manera, al plantear estudio dentro del paradigma cualitativo, permite una aproximación de la realidad motivacional del estudiante cuando enfrenta su tarea

educativa, sin provocar fragmentaciones, por el contrario, se la aborda en su complejidad interdependiente, entre los sistemas que la integran y la interacción con la investigadora. Así mismo, la investigación cualitativa permite hacer uso de su carácter flexible, lo cual se asemeja a la realidad de unos acontecimientos escolares que, comúnmente, no son predecibles y pueden ser abordados de manera menos rígida, permitiendo la cercanía del investigador con los sujetos de estudio.

De esta forma, el enfoque cualitativo se basa en la interpretación y análisis de los perfiles motivacionales determinados a través de un cuestionario abierto, donde los estudiantes responden Si o No a sus características motivacionales, mientras que lo cuantitativo está determinado por las orientaciones motivacionales hacia el aprendizaje, donde se analizan sus preferencias a partir de una escala Likert que permite la elaboración de gráficos y tablas estadísticas con el fin de observar el comportamiento de los componentes motivacionales antes, durante y después de la intervención didáctica. Con la triangulación de la información reunida a través de los dos instrumentos se procede a proponer un plan de acción para ayudar a cualificar el proceso motivacional de los profesores del colegio.

4.2 MODALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación, por su carácter cualitativo, es desarrollada por el proceso de trabajo de campo, al ser el estudio sistemático de un problema en el lugar que se producen los acontecimientos, a fin de recolectar información a través de encuestas y entrevistas y, por tanto, permite dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, las cuales requieren la información relacionada con las variables continuas referentes al perfil motivacional del estudiante y los componentes motivacionales que utilizan los docentes en el aula. Con estos parámetros se permitirá organizar, analizar e interpretar la información, de manera inferencial, permitiendo así, establecer por las conclusiones referentes al estudio.

4.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

De acuerdo con Hernández et al. (2016), la población para una investigación es el conjunto de todos los casos que cumplen ciertas especificaciones de interés en el estudio. La muestra, mientras tanto, es un subconjunto de la población, que es seleccionado para realizar el estudio. Además, agrega que en el enfoque cualitativo y cuantitativo, la muestra es un subgrupo representativo de la población, de la cual se recolectan los datos.

En tales condiciones, la población está conformada por dos grupos especiales: el primer grupo de los profesores y profesoras y el segundo grupo de los estudiantes de los Grados Quinto a Noveno de los niveles de Primaria, secundaria, que cuenten entre 9 y 14 años de edad, del colegio privado Americano de Girardot. El primer grupo consta de 42 docentes, cuya selección se realiza con base teniendo en cuenta que orienten clases en los cursos elegidos para la investigación, por lo tanto, se trabaja con una muestra censal de los educadores. El segundo grupo consta de 380 estudiantes de los cuales se toma una muestra probabilística aleatoria representativa (Hernández et al., 2016) del 30% del total de los alumnos que componen los grados elegidos, de acuerdo con el Tabla 5 que se relaciona a continuación, donde se detallan los datos relevantes acerca de los sujetos de estudio.

Tabla 5. Relación de Población y Muestra, métodos y técnica.

Grupos de Individuos	Tamaño del Grupo DEL GRUPO	Tamaño de la Muestra	Tipo de Muestreo	Método y Técnica
Profesores	33	33	Censal	Encuesta
Alumnos				
Grado 5	60	18	Aleatorio	Encuesta
Grado 6	70	21	Aleatorio	Encuesta

Grupos de Individuos	Tamaño del Grupo DEL GRUPO	Tamaño de la Muestra	Tipo de Muestreo	Método y Técnica
Grado 7	70	21	Aleatorio	Encuesta
Grado 8	90	27	Aleatorio	Encuesta
Grado 9	60	18	Aleatorio	Encuesta
TOTAL ALUMNOS	350	105	Aleatorio	Encuesta

Fuente. El autor

4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

4.4.1 Instrumentos. Para los propósitos de esta investigación se utilizan dos cuestionarios. Para conocer los componentes de intervención motivacional de los profesores y profesoras del colegio se utiliza el cuestionario AMOP – A realizado por Alonso (1992), el cual se explica así: (Ver Anexo A)

Se han elaborado dos formas de esta prueba aplicables, respectivamente, a profesores de alumnos de 10 a 14 años, y al segundo ciclo de Secundaria y Bachillerato, con alumnos de 14 a 18 años. Las dos formas comparten los 54 primeros elementos, aunque la composición de las escalas no es exactamente idéntica. Además, los 16 últimos pertenecen sólo a la escala para profesores de alumnos de 10 a 14 años, donde en el momento de aplicarse las pruebas había integrados alumnos especiales. Las dos versiones del cuestionario constan de cuatro escalas. En el caso de la prueba para profesores de alumnos de 10 a 14 años, son las siguientes:

a) *Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso.* Cuanto mayor es la puntuación obtenida, mayores son las expectativas de autoeficacia y el optimismo respecto a la posibilidad de motivar a los alumnos, y la disposición a esforzarse por ello, disposición que hace que

se los profesores se centren más en los procesos de aprendizaje que en el producto de este y que tiendan a facilitar la autonomía y la responsabilidad.

b) Escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado. En este caso, cuanto mayor es la puntuación obtenida, mayor es el pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar debido a la creencia de que factores externos a la propia actividad (padres, compañeros, utilidad de la materia, edad de los alumnos, etc.) ejercen un papel determinante en la motivación de los alumnos, factores que el profesor —con independencia su competencia— se cree incapaz de controlar y compensar. Cuanto más alto se puntúa en esta escala, más positivamente se valoran como elementos necesarios para influir en la motivación la competición, la comparación normativa y la amenaza, y menos se valoran el elogio y el trabajo en grupo, lo que induce a que los alumnos se orienten al resultado.

c) Escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción. Esta escala no evalúa expectativas, pero sí la aceptación de formas de trabajo que guardan relación con las expectativas. Sus elementos recogen una actitud de rechazo al trabajo en grupo y de preferencia por el trabajo individual, de valoración positiva de la competición, de tendencia a controlar las decisiones y a no dar posibilidad de elegir, a ser exigente en relación con el resultado y a valorar positivamente la amenaza como medio motivador.

d) Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas. Esta escala evalúa también la aceptación de formas de trabajo relacionadas positivamente con el sentido de autoeficacia —se rechaza explícitamente la competición, la comparación normativa y la amenaza y se facilita la autonomía— pero, al mismo tiempo se reconoce que es muy difícil conseguirlo porque no depende sólo del profesor o profesora (p.41).

Dicho cuestionario está compuesto por 70 ítems, las respuestas expresan el grado de acuerdo con el contenido, siendo estas:

0 = totalmente en desacuerdo

1 = bastante en desacuerdo

2 = ni en desacuerdo, ni de acuerdo

3 = bastante de acuerdo

4 = totalmente de acuerdo

Por otra parte, para conocer la valoración de la motivación en los alumnos y alumnas del Colegio se aplicará el Cuestionario M.A.P.E.-II, de I. Montero y J. Alonso Tapia. . Este cuestionario comparte 54 elementos con el cuestionario MAE de Pelechano (Pelechano, 1975), e incluye además otros 19 elementos nuevos. No obstante, como se irá comprobar, la composición de las escalas a las que se ha llegado tras los estudios realizados no es igual. Por esta razón, para evitar la confusión entre ambas pruebas y dado, además, que las escalas de segundo orden derivadas a partir de esta versión y que tienen un especial interés teórico, no están presentes en la versión original, se ha decidido denominar esta prueba MAPE-II (Motivación hacia el aprendizaje y la ejecución) (Montero y Alonso, 1992, p.1).

Todas las afirmaciones son de índole general y se le pide al estudiante que conteste acerca de la aplicabilidad a su propia persona de la afirmación recogida en cada elemento (SI o NO), no siendo posible dejar elementos sin contestar. El cuestionario se aplicará colectivamente en el lugar habitual de la actividad académica de los sujetos. El tiempo de contestación era libre siendo de veinticinco minutos, aproximadamente, la duración media de aplicación de la prueba. (Ver Anexo B). De igual manera, en el Anexo C, aparece la Guía para la interpretación de resultados con la explicación de la distribución de dimensiones y escalas motivacionales del estudiante de primaria y primer ciclo de bachillerato.

4.4.2 Técnicas de recopilación de información y metodología estadística. Para la recolección de datos necesarios para la elaboración de este estudio investigativo se siguen los siguientes pasos:

- Selección del problema a investigar.
- Consulta de fuentes bibliográficas y antecedentes del trabajo investigativo.
- Selección de la metodología e instrumentos de investigación.
- Aprobación del anteproyecto de investigación.
- Trabajo de campo. Aplicación de encuestas
- Tabulación y análisis de resultados.
- Elaboración de conclusiones y recomendaciones.
- Redacción del Informe final de investigación.
- Sustentación del trabajo de grado.

Teniendo en cuenta el carácter descriptivo de la investigación, para su análisis y presentación de resultados se emplea la estadística descriptiva a través de la cual se analizan comportamientos humanos; de igual manera, se realizan tablas y gráficas de frecuencias absolutas y relativas para cada una de las escalas comprometidas en el cuestionario AMOP – A, anteriormente explicado, utilizando para ello el programa Excel, tal como aparece en la Tabla 6 de operacionalización de las variables.

Tabla 6. Operacionalización de Variables

TÍTULO: ACTITUDES DEL PROFESORADO FRENTE A LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL EN EL AULA. UNA MIRADA DESDE EL COLEGIO AMERICANO DE GIRARDOT				
PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLE	DIMENSIONES (Escala Motivacionales)	METODOLOGIA
PREGUNTA GENERAL	GENERAL	Componentes de	Optimismo motivacional y de orientación al proceso	DISEÑO Descriptivo

**TÍTULO: ACTITUDES DEL PROFESORADO FRENTE A LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN
MOTIVACIONAL EN EL AULA. UNA MIRADA DESDE EL COLEGIO AMERICANO DE GIRARDOT**

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLE	DIMENSIONES (Escala Motivacionales)	METODOLOGIA
¿Cuáles son actitudes del profesorado frente a los procesos de intervención motivacional en el aula escolar en el contexto del colegio Americano de la ciudad de Girardot?	Desarrollar un modelo motivacional que permita analizar las estrategias utilizadas por los docentes en los procesos educativos implicados en el aula al interior del colegio Americano de Girardot.	intervención motivacional del Profesora do.	Tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado.	Cualitativo Cuantitativo
	ESPECÍFICOS	Valoración de Alumnos y alumnas	DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE. Integrada por los factores: 1: Alta capacidad de trabajo y rendimiento	METODO Analítico Sintético Deductivo POBLACION 42 Docentes 380 Estudiantes de grados quinto a noveno. INSTRUMENTOS Cuestionario Encuesta sobre ACTITUDES MOTIVACIONALES DEL PROFESORADO – AMOP-A

**TÍTULO: ACTITUDES DEL PROFESORADO FRENTE A LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN
MOTIVACIONAL EN EL AULA. UNA MIRADA DESDE EL COLEGIO AMERICANO DE GIRARDOT**

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLE	DIMENSIONES (Escala Motivacionales)	METODOLOGIA
	establece entre las variables afectivas y cognitivas. Caracterizar los perfiles y orientaciones motivacionales en los estudiantes según su desempeño académico. Analizar los componentes motivacionales en lo relacionado con las metas, la percepción de competencia, las atribuciones y reacciones emocionales en los que intervienen los docentes del colegio Americano de Girardot. Diseñar un plan de actuación para los docentes con el fin de estimular y mejorar el proceso de intervención motivacional utilizado por los docentes en el contexto del aula del colegio Americano de Girardot.		2: Motivación intrínseca. 6: (Con peso negativo) Vagancia. DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN POR EL RESULTADO. Integrada por los factores: 3: Ambición 5: Ansiedad facilitadora del rendimiento. DIMENSIÓN 3: MIEDO AL FRACASO. Integrada por el factor: 4: Ansiedad inhibidora del rendimiento.	Según Jesús Alonso Tapia (1992) Cuestionario MAPE II. Valoración de motivación para Estudiantes. Modelo : Montero y J. Alonso Tapia (1992)

Fuente. El autor

5. PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS

Teniendo en cuenta que la investigación tuvo como objetivo determinar, por un lado, las actitudes motivacionales implicadas en los procesos educativos al interior del aula de clases en los profesores y, luego, establecer el perfil motivacional de los estudiantes del colegio Americano de Girardot, el análisis y discusión de los resultados se presenta separadamente para cada una de las poblaciones encuestadas.

5.1 ACTITUDES MOTIVACIONALES DEL PROFESORADO

Para conocer las actitudes motivacionales del docente, dentro del rol de significativa importancia que juega en la clase conducentes hacia el desempeño de sus funciones con autonomía, perseverancia, implicación personal, iniciativa y compromiso de cambio hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y sobre todo para motivar al estudiante hacia el aprendizaje significativo, se aplicó el cuestionario AMOP – A, propuesto por Alonso (1992), a 33 docentes, donde aparecen las siguientes escalas para medir las expectativas y actitudes motivacionales del profesorado:

1. Optimismo motivacional y de orientación al proceso.
2. Tendencia al pesimismo motivacional y la orientación al resultado.
3. Rechazo al trabajo en grupo y la libertad de opción
4. Rechazo a estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar.
5. Actitud de rechazo frente a estudiantes especiales
6. Estrategias centradas en control de alumnos especiales.

Antes de iniciar el análisis es importante señalar que el cuestionario cuenta con cinco alternativas de respuesta, pero al codificarlas se agruparon en tres opciones de valoración : 0 y 1= En Desacuerdo; 2= Indeciso (Ni acuerdo ni Desacuerdo); 3 y 4= De acuerdo.

Para la presentación de los resultados se elaboraron tablas y gráficas estadísticas donde se detallan cada uno de los indicadores evaluados en porcentajes, para conocer la actitud motivacional utilizada por los profesores al interior de la institución educativa.

5.1.1 Optimismo motivacional y de orientación al proceso de aprendizaje. Para conocer este aspecto motivacional, se plantearon 15 enunciados con el fin de conocer la posición de los docentes acerca de las actitudes o comportamientos frecuentes en relación con la enseñanza y la motivación de los alumnos en las aulas de clase. En la Tabla 7 se puede apreciar cómo, para lograr la motivación de los estudiantes, 30 de los 33 docentes encuestados dijeron, estar de acuerdo, con dar libertad a los estudiantes para que hagan sus preguntas en cualquier momento del proceso de aprendizaje, sin importar que le interrumpen sus explicaciones en todos los aspectos consultados los docentes están de acuerdo, seguido muy cerca por el concepto de 28 profesores que piensan que hay que conocer muy bien a sus alumnos porque con esta estrategia logran conocer sus metas e intereses y por lo tanto hay mayor motivación para aprender. No obstante, se logró descubrir un número significativo de educadores que no están de acuerdo con esforzarse para motivar a los estudiantes porque ellos no cambian de actitud hacia el estudio, así el maestro haga los mayores esfuerzos para que aprendan.

De igual manera, para establecer la escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso de la enseñanza en el profesorado del Colegio Americano de Girardot, la Figura 4 resalta que, solamente el 1% de los profesores manifestaron que los estudiantes vienen predispuestos a aprender. Sin embargo, con el más alto porcentaje se encuentra apropiado darle libertad a los alumnos para que intervengan en clase.

Tabla 7. Distribución de frecuencias acerca del optimismo motivacional y orientación al proceso según profesorado.

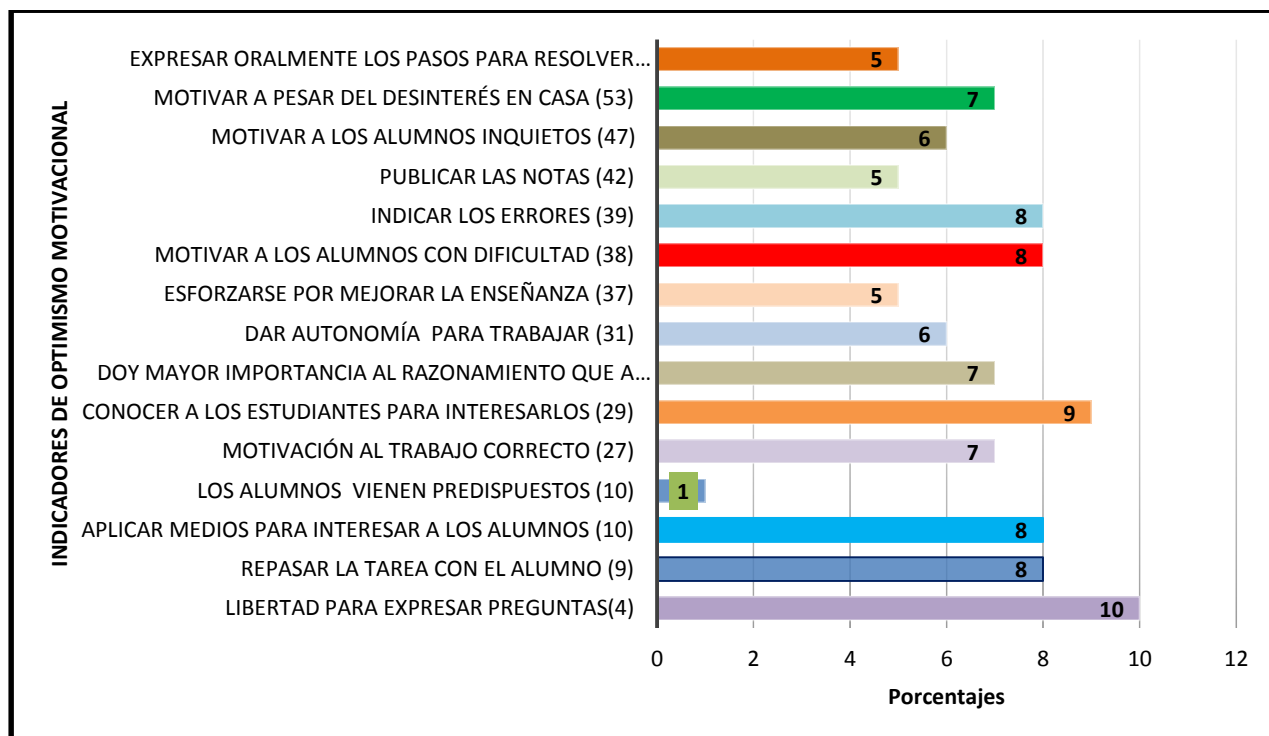
INDICADORES DE OPTIMISMO MOTIVACIONAL Y ORIENTACIÓN AL PROCESO	DESA- CUERDO	INDECISO	DE ACUERDO
4. Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.	3	0	30
9. Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hacer una tarea bien, es repasarla con él para que vea dónde está mal.	0	6	27
10. Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.	2	6	25
20. Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.	21	8	4
27. Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido. a fin de que no se les olviden.	3	7	22
29. Normalmente estudio a mis alumnos porque cuando lo hago casi siempre suelo encontrar medios para interesarles por aprender.	0	5	28
30. Doy más importancia a que los chicos se fijen en cómo hay que razonar para	5	4	22

INDICADORES DE OPTIMISMO MOTIVACIONAL Y ORIENTACIÓN AL PROCESO	DESA- CUERDO	INDECISO	DE ACUERDO
hacer bien sus tareas, que a que me las entreguen sin errores.			
31. Después de dejar clara la tarea a realizar, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.	3	10	20
37. Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme, aunque no me sienta apoyado.	2	4	17
38. Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.	7	1	25
39. Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no están bien, casi siempre suelo indicar por qué están mal, en lugar de poner sólo la nota.	1	7	25
42. Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes, nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.	11	5	17
47. Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles.	10	2	21
53. Aunque muchos padres no se toman demasiado interés por apoyar desde casa	3	6	24

INDICADORES DE OPTIMISMO MOTIVACIONAL Y ORIENTACIÓN AL PROCESO	DESA- CUERDO	INDECISO	DE ACUERDO
el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar incluso a los alumnos más difíciles.			
54. Es frecuente que exprese ante mis alumnos en voz alta los pasos que sigo mentalmente para resolver las dificultades por las que me preguntan.	9	7	17
TOTAL	81	80	327
PORCENTAJES	17%	16%	67%

Fuente. El autor

Figura 4. Escala de Optimismo Motivacional y orientación al proceso del Profesorado.



Fuente. El autor

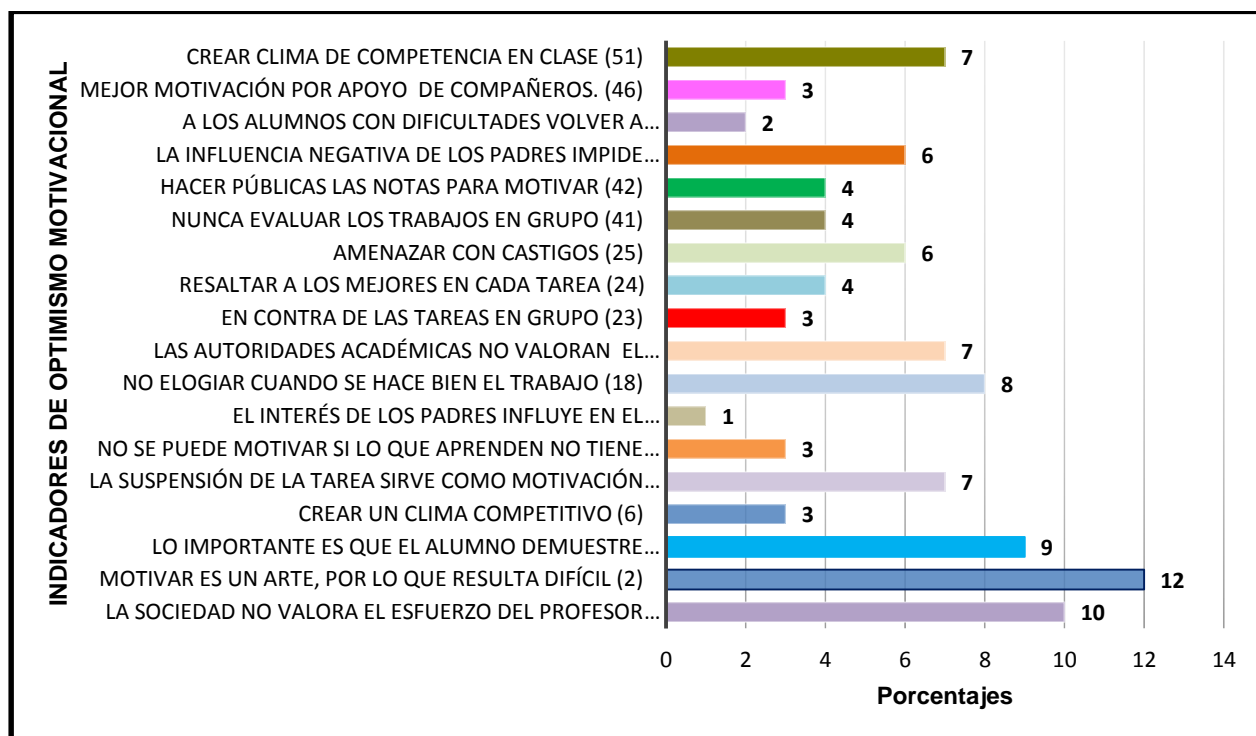
Consideran que con esta libertad hay mayor motivación. Así mismo, un alto porcentaje de docentes muestran interés por conocer plenamente a sus discípulos porque con ello pueden encontrar medios de interesarlos en sus clases, al igual que, se debe tomar tiempo para indicar los errores cometidos en ejercicios, tareas o evaluaciones, aplicar diferentes estrategias y medios para motivar a los estudiantes, tomar iniciativa para motivar a los alumnos retrasados o con dificultades y repasar los ejercicios y trabajos hasta que los puedan hacer bien. Otras situaciones que merecen ser resaltadas son las de motivar a pesar de la falta de apoyo que se recibe de los padres de familia, dar mayor importancia al razonamiento que a los errores cometidos durante la tarea y a resaltar la forma como los estudiantes siguen exactamente los pasos de un proceso o actividad.

5.1.2 Tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado. Al analizar la tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al trabajo se tuvo en cuenta que, en algunos aspectos, entre mayor puntuación obtenida, mayor es el pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar, mientras en otros, cuanto más alto se puntúe, más positivamente se valoran como elementos necesarios para influir en la motivación. Según estas consideraciones, en la Figura 5, se aprecian la poca importancia que los profesores le dan al interés de los padres como factor influyente en la motivación en clase, al igual que ayudarle hacer la tarea a los alumnos con dificultades, porque en lugar de incentivarlos a aprender los vuelven irresponsables.

De igual manera, crear un clima de competencia en clase con regalos y obsequios, no tener claro la utilidad del conocimiento a aprender, dejar tareas en grupo o esperar que los compañeros lo apoyen, no son catalogados como acciones motivantes y lo que hacen es que los estudiantes se orienten al resultado y no al aprendizaje. No obstante, los más altos porcentajes permitieron determinar que los profesores asumen la motivación como un arte y por lo tanto es una habilidad nata que es difícil de tener y que, a pesar de la entrega y dedicación que haga al interior de la clase, el docente no se alcanza el reconocimiento social a su labor. Muy cercana a esta situación, un significativo porcentaje de educadores concuerdan en que no se debe elogiar a los estudiantes cuando hacen bien una tarea, pero si creen que creando un clima competitivo dentro del

aula de clases motiva positivamente al alumnado a trabajar y a superarse académicamente. De todas maneras, los profesores del colegio muestran una cierta tendencia al pesimismo motivacional debido a la existencia de factores externos que debido a su competencia se creen incapaz de manejar y resolver, para influir positivamente en la motivación hacia el aprendizaje.

Figura 5. Tendencia al pesimismo motivacional y orientación al resultado.

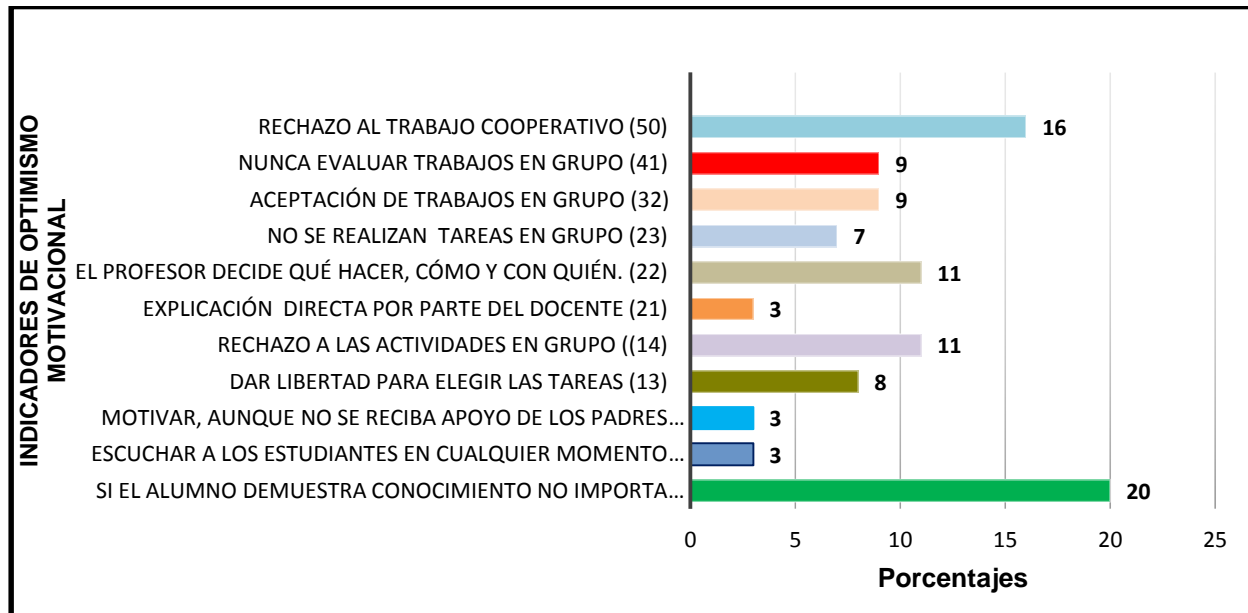


Fuente. El autor

5.1.3 Rechazo al trabajo en grupo y la libertad de opción. En este campo se intentó conocer la aceptación de las formas de trabajo que tienen relación con las expectativas motivacionales de los profesores. Según lo detalla la Figura 6, los profesores encuestados rechazan ser exigentes con relación a la búsqueda de resultados, pues la mayoría prefiere que el los estudiantes demuestren conocimiento sin importar que concluya la tarea; por otro lado, hay una negación generalizada al trabajo cooperativo, dado que hay un rechazo al desarrollo de actividades en grupo y nunca evaluar los trabajos en grupo, aunque se contradicen cuando un 9% advierte permitir que los alumnos trabajen en grupo.

En contraste, el profesorado del colegio Americano, no le da mucha importancia a la explicación directa en lugar de dejar que el alumno piense y decida autónomamente, como tampoco a dejar interrumpir sus explicaciones para dar respuesta a interrogantes de sus alumnos o a motivar, aunque no se reciba el apoyo y la colaboración de los padres de familia. Un hecho importante de resaltar es que los docentes, en un once por ciento, dejan claro que ellos son los que tienen la última palabra en cuanto a lo que debe hacerse o no hacerse en clase, asumiendo una actitud autocrática e intransigente hacia el proceso de enseñanza, con tendencia a controlar las decisiones sin dar oportunidad a los estudiantes a decidir frente a su aprendizaje.

Figura 6. Rechazo del trabajo en grupo y libertad de opción.

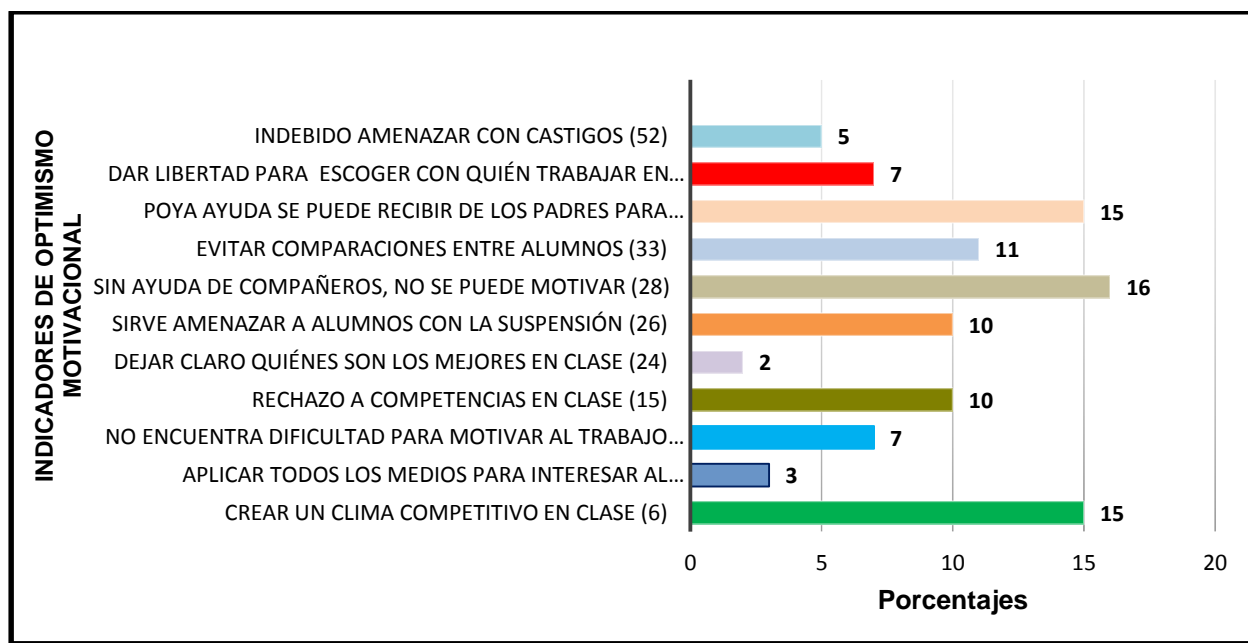


Fuente. El autor

5.1.4 Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas. La Figura 7 resalta como, los porcentajes más bajos se inclinan a señalar que no es trascendente hacer comparaciones entre mejores y peores de la clase con el ánimo de motivar a los demás, ni de obligar perentoriamente a los alumnos a aprender, como tampoco amenazar con castigos. Lo anterior se ve reforzado por los elevados porcentajes obtenidos en la creación de un clima de competitivo al interior de la clase, la creencia de que sin ayuda de los compañeros educadores no se

puede motivar a los alumnos. De todas maneras, a pesar de que, en la motivación también es importante el apoyo de otros elementos entre los que se cuenta la colaboración e intervención oportuna de los padres de familia, un porcentaje alto de profesores la creen innecesaria. Así mismo, el rechazo a las competencias, amenazar con suspenderlo de clase y dar libertad para escoger con quien trabajar en grupo recibieron la aprobación de un importante porcentaje de educadores.

Figura 7. Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar.



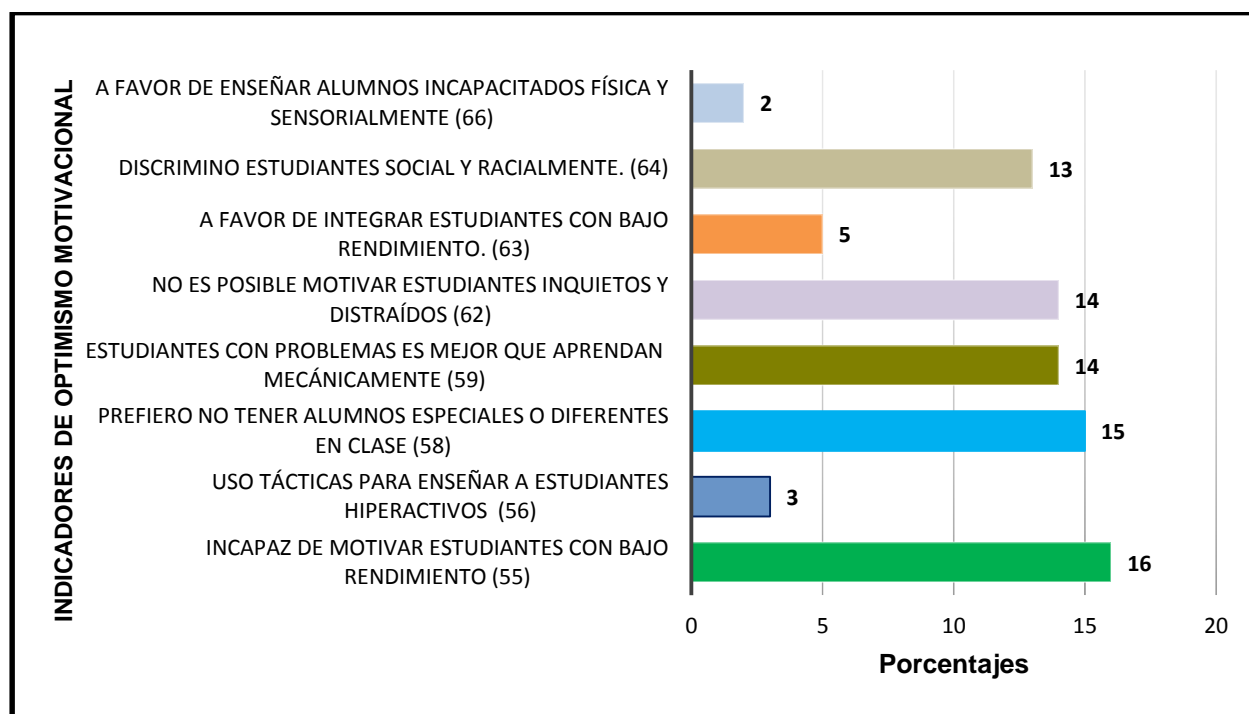
Fuente. El autor

5.1.5 Actitud de rechazo a los alumnos especiales frente a actitud de aceptación. En cuanto a la actitud de rechazo frente a los alumnos con problemas de aprendizaje frente a actitud de aceptación, en la Figura 8 se puede observar que únicamente el 2% de los profesores investigados creen que pueden enseñar a alumnos con incapacidades físicas y sensoriales, si están capacitados para hacerlo y no habría necesidad de excluirlos del sistema regular de enseñanza y un 3% considera que utilizando diferentes estrategias y tácticas para enseñar y motivar a estudiantes hiperactivos o especiales. Por el contrario, el 16% del profesorado se cree incapaz de motivar a estudiantes particularmente

retrasados o de bajo rendimiento académico, seguido muy de cerca por los docentes que se ven incapaces de enseñar a estudiantes especiales, aunque no los rechazaría en sus clases, o los que prefieren que los estudiantes con deficiencias psicomotrices realicen sus trabajos y tareas de forma mecánica sin darle oportunidad que razonen porque de lo contrario no avanzarían en el aprendizaje, al igual que los que piensan que es muy difícil y hasta imposible motivar a niños , niñas y jóvenes inquietos o distraídos.

Un hecho llamativo es que, el 13% de los encuestados, esto casi la mitad de los docentes reconocen discriminar social y étnicamente a los estudiantes y no preferirlos en sus clases y un 10% de la población cuestionada es que los alumnos con bajo rendimiento estén en clases separadas mientras los demás consideran que deben estar en grupos heterogéneos.

Figura 8. Actitud de rechazo de los alumnos especiales frente a actitud de aceptación

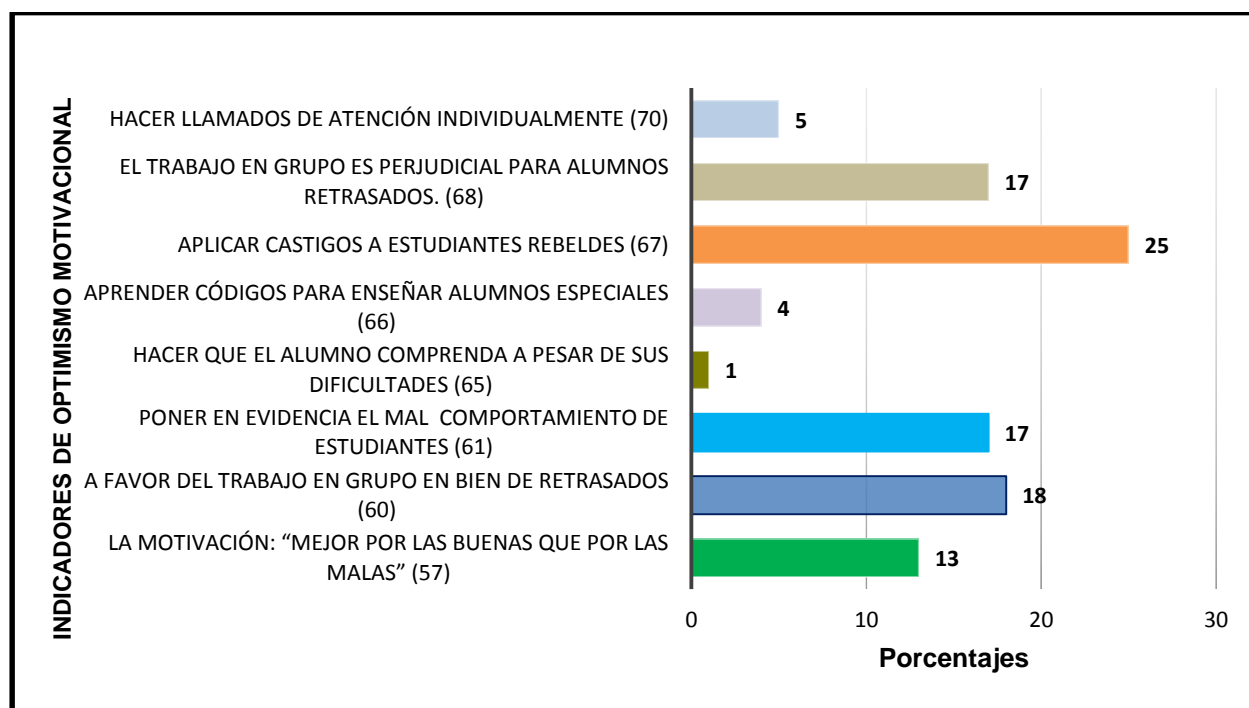


Fuente. El autor

5.1.6 Actitud de control. Para conocer la actitud e control de alumnos con problemas de aprendizaje, la Figura 9 muestra que, apenas el 1% de los profesores está de acuerdo

con hacer que el estudiante comprenda y aprenda a pesar de sus dificultades, seguido por el 4% que afirma la necesidad de capacitarse y prepararse para poder enseñarle a los estudiantes especiales y llamar la atención personalmente a los estudiantes para que cambien su comportamiento y actitud hacia el aprendizaje. Por otra parte, el máximo porcentaje de docentes considera que se deben aplicar castigos a los estudiantes rebeldes para que no influyan en sus compañeros y dejen adelantar las actividades de enseñanza en tranquilidad, que se debe trabajar en grupo con alumnos atrasados y poner en evidencia el mal comportamiento para que los estudiantes cambien de actitud y se reformen social y académicamente; lo cual se ve reforzado por los porcentajes asignados al hecho de que “es mejor por las buenas que por las malas”, en concordancia con reconocer que el trabajo en grupo es perjudicial para lograr la motivación de los alumnos atrasados académicamente.

Figura 9. Actitud de control de alumnos con problemas



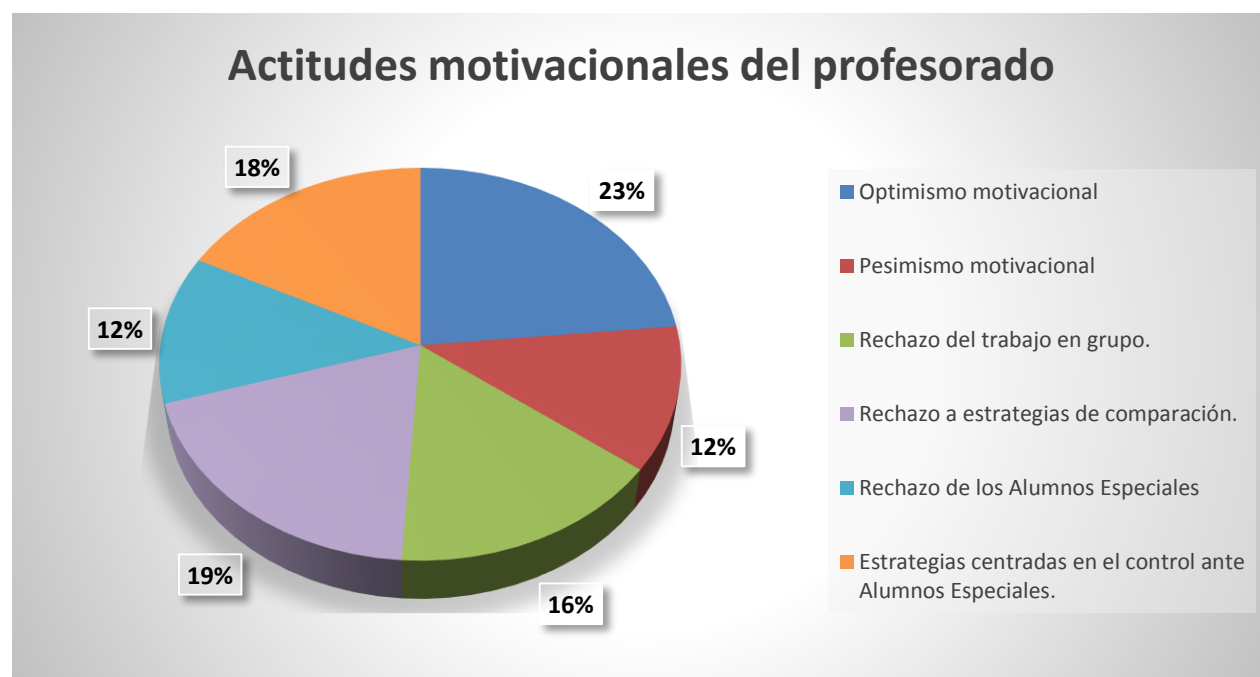
Fuente. El autor

5.1.7 Expectativas y Actitudes motivacionales del profesorado. Tanto en la Figura 10 como en la Tabla 8, se presenta un resumen de las seis dimensiones que muestran las

expectativas y actitudes motivacionales de los profesores del colegio Americano de Girardot. Se pudo determinar que el máximo porcentaje, 23%, correspondió al optimismo motivacional, indicando con ello el esfuerzo hacia la eficacia e inclinación por motivar a los estudiantes, lo cual les permite centrarse mayormente en los procesos de aprendizaje que en los resultados, facilitando así la autonomía y la responsabilidad en sus alumnos.

El segundo puesto lo ocupa, con el 19%, el rechazo a las estrategias de comparación, con lo cual, los docentes cuestionados, están en contra de la competición, la comparación, la amenaza y el impulso a la autonomía docente para motivar, aunque reconocen que es difícil y hasta imposible hacerlo solos, dado que el impulso que lleva al alumno a aprender no depende únicamente del profesor, también se requiere de la intervención de los compañeros de trabajo, los padres de familia, las directivas docentes y el entorno social del estudiante.

Figura 10. Expectativas y Actitudes motivacionales del profesorado.



Fuente. El autor

Tabla 8. Expectativas y Actitudes motivacionales del profesorado.

EXPECTATIVAS Y ACTITUDES MOTIVACIONALES DEL PROFESORADO	Desacuerdo		Indeciso		De Acuerdo	
Optimismo motivacional	17%	9	16%	12	67	23%
Pesimismo motivacional	44%	24	22%	17	34	12%
Rechazo del trabajo en grupo.	31%	17	24%	18	45	16%
Rechazo a estrategias de comparación.	17%	9	28%	21	55	19%
Rechazo de los Alumnos Especiales	44%	24	21%	16	35	12%
Estrategias centradas en el control ante Alumnos Especiales.	29%	16	21%	16	50	17%
TOTAL	182		132		286	

Fuente. El autor

Luego se encuentran con un 18% las estrategias centradas en el control ante alumnos especiales, las cuales son empleadas por los docentes para mantener la disciplina dentro del salón de clases involucrando a los estudiantes con bajo rendimiento y la estructura organizativa y secuencia didáctica de las clases.

En cuarto lugar, se ubica el rechazo del trabajo en grupo con un 16% en donde se evalúa la aceptación de las formas de trabajo que guardan relación con las preferencias por el trabajo individual, la valoración positiva de la competición, la tendencia a controlar las decisiones y a no permitir la posibilidad de elegir, a ser exigente con el resultado y a valorar negativamente la amenaza como agente motivador.

Finalmente, con el mismo porcentaje del 12% aparecen, el pesimismo motivacional y el rechazo de los alumnos especiales. En el primer caso, se aprecia la existencia de un alto grado de pesimismo frente a la posibilidad de motivar debido a diferentes factores de carácter externo a la docencia como son los padres de familia, los compañeros de trabajo, la utilidad de los temas u áreas del saber, la edad de los estudiantes y el mismo entorno institucional, ante lo cual los profesores se ven incapaces de controlar y manejar. El segundo aspecto tiene que ver con el rechazo que se tiene al ejercer el trabajo docente

ante grupos de estudiantes con bajo rendimiento o especiales psicomotriz y sensorialmente, por lo que se requiere poner en práctica otras estrategias motivantes, contar con conocimientos especializados y sobre todo dar un trato diferencial a cada uno de los estudiantes comprometidos en tales incapacidades.

5.2 PERFIL MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES

Para determinar el perfil motivacional de los alumnos se aplicó el cuestionario M.A.P.E.- II- sobre actitudes motivacionales de estudiantes propuesto por Montero et al. (1992), (Ver Anexo B), el cual incluye las siguientes dimensiones y factores motivacionales:

Dimensión 1: motivación por el aprendizaje.

Integrada por los factores:

Alta capacidad de trabajo y rendimiento

Motivación intrínseca.

Vagancia. (con peso negativo)

Dimensión 2: Motivación por el resultado.

Integrada por los factores:

Ambición

Ansiedad facilitadora del rendimiento.

Dimensión 3: Miedo al fracaso.

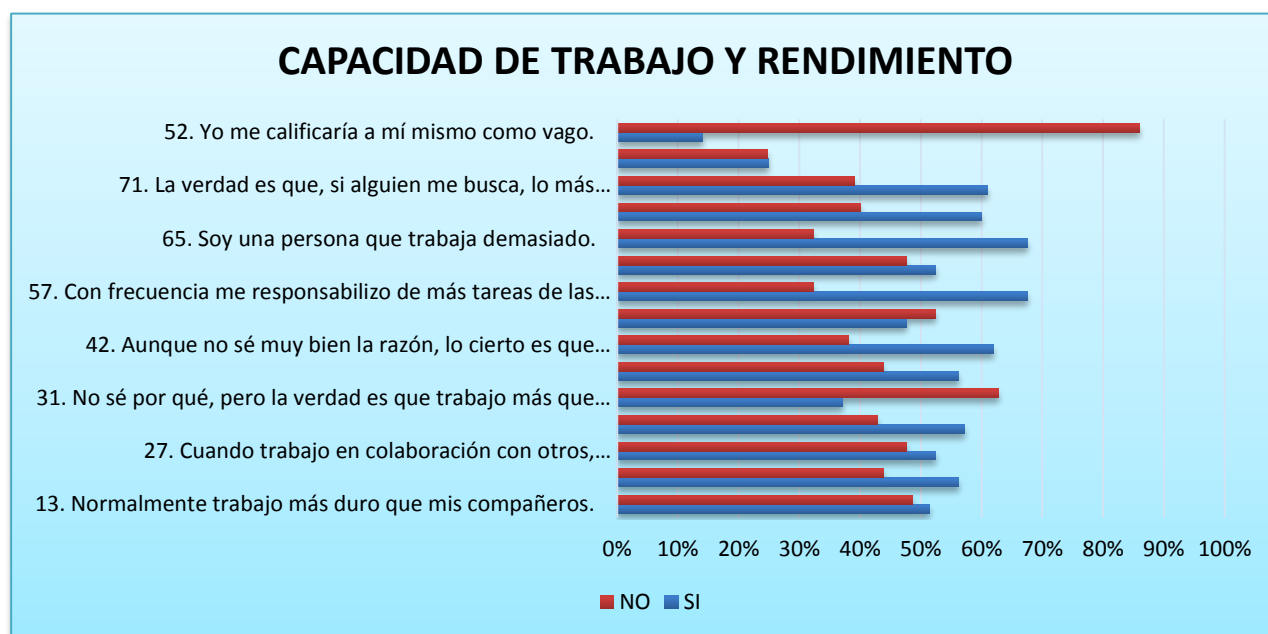
Integrada por el factor:

Ansiedad inhibidora del rendimiento.

El cuestionario fue aplicado a 105 estudiantes de los grados Quinto, Sexto, Séptimo, Octavo y Noveno, correspondientes a una muestra representativa del 30% de los 350 alumnos matriculados y asistentes a dichos grados durante el año lectivo 2018, de la jornada de la mañana del Colegio Americano de la ciudad de Girardot, en el departamento de Cundinamarca, Colombia.

5.2.1 Capacidad de trabajo y rendimiento. En la Figura 11 se expresa la capacidad de trabajo y rendimiento que los estudiantes reconocen tener frente a su tarea educativa. En tal sentido se aprecia una mayor aceptación hacia la realización de más tareas de las que verdaderamente puede hacer y considerarse como una persona que trabaja demasiado en clase, cada una con el 68% de aprobación, lo cual se ve corroborado con los elevados porcentajes obtenidos acerca de siempre estar más ocupado que sus compañeros de clase con el 62%, o dedicar todo el tiempo para hacer tareas y trabajo escolares (61%) y tener claro que dedica siempre más tiempo a estudiar que el resto del grupo. Por otra parte, un 14% de los estudiantes investigados se considera vago en el estudio, aunque hay un empate entre los consideran a sus compañeros vagos o no, con el 25%. En resumen, se logró inferir que los estudiantes del plantel tienen un gran sentido de responsabilidad y dedicación hacia el trabajo escolar y la búsqueda de resultados académicos óptimos.

Figura 11. Distribución porcentual de estudiantes según capacidad de trabajo y rendimiento.



Fuente. El autor

Esto pone de manifiesto que, la mayoría de los estudiantes del colegio considera que asume mucho trabajo a la vez, comparativamente más que el resto de sus compañeros; que obtiene unos resultados mejores de lo normal y que rechaza, desde cierto punto, los comportamientos que conllevan ausencia de esfuerzo o vagancia, está demostrado que existe una alta capacidad para el trabajo y el rendimiento escolar al interior del colegio investigado.

5.2.2 Motivación Intrínseca. Para esta dimensión del perfil actitudinal de los estudiantes se encontró que, tal como se aprecia en la Figura 12, el 90% de los alumnos encuestados consideran apropiado y benéfico trabajar con constancia y dedicación para poder tener un futuro asegurado, seguido por un 78% que ven satisfacción por los trabajos difíciles así no obtenga recompensa alguna y el 73% que opina motivante sentir satisfacción con el trabajo escolar a pesar de no recibir premios o exaltaciones. Muy cercano a estos altos porcentajes se encontró un reto positivo en las tareas difíciles, a cumplir sus deberes escolares con responsabilidad y entusiasmo, rechazando las recompensas por los logros alcanzados.

Las anteriores posiciones se reafirman al analizar los eventos negativos cuando en opinión de los estudiantes se encuentran porcentajes elevadamente significativos que van en contra a la negligencia, la apatía, la desidia en el estudio. Ven como, si el alumno trabaja obtiene satisfacción sin esperar recompensa y rechazan categóricamente, vivir sin trabajar; además, tienen claro que la satisfacción que proporciona el trabajo va ligada a una preferencia por las tareas difíciles que le plantean un reto personal por alcanzar un aprendizaje significativo.

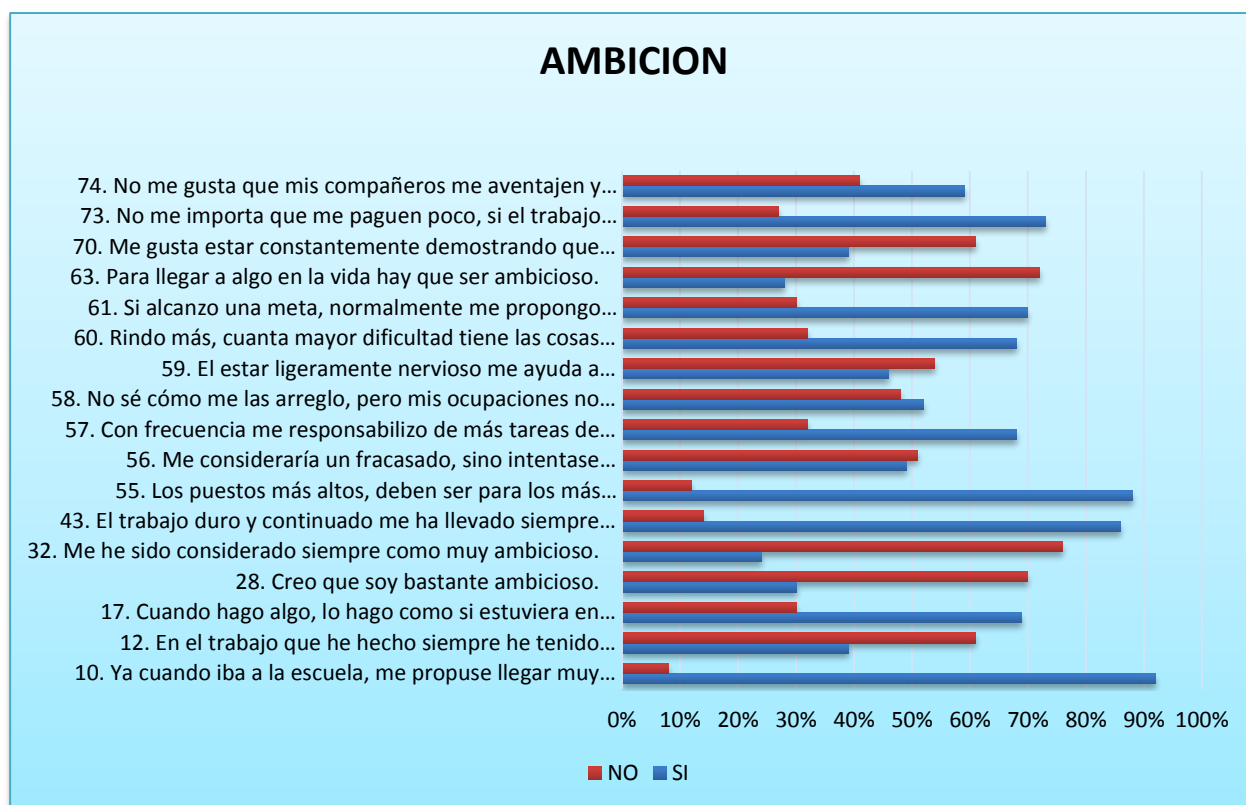
Figura 12. Distribución porcentual de estudiantes según su motivación intrínseca.



Fuente. El autor

5.2.3 Ambición. En este campo del perfil motivacional del estudiante se descubrieron situaciones muy interesantes, tal como lo resalta la Figura 13. En primer lugar, el mayor porcentaje de los alumnos encuestados (92%) afirmó que se propuso, desde un comienzo de su etapa educativa, llegar muy lejos sin pensar en los obstáculos y dificultades que pudiese encontrar, seguido del 88% que ambiciona ocupar los primeros lugares por su eficiencia y el 86% que afirma trabajar duro y permanentemente para alcanzar el éxito educativo. Lo siguen muy de cerca las afirmaciones que tienen que ver con la satisfacción que dar hacer bien las cosas y la persistencia por alcanzar las metas del aprendizaje. No obstante, al contrario, la mayoría de los alumnos no se consideran ambiciosos porque tienen la firme convicción de que, sólo siendo arriesgado y seguro pueden dar solución a los problemas, además de demostrarle a los demás que vale más de ellos, asumiendo una posición de prepotencia hacia la clase. En consecuencia, este factor estaría más cercano a la motivación por la búsqueda de un juicio positivo de competencia.

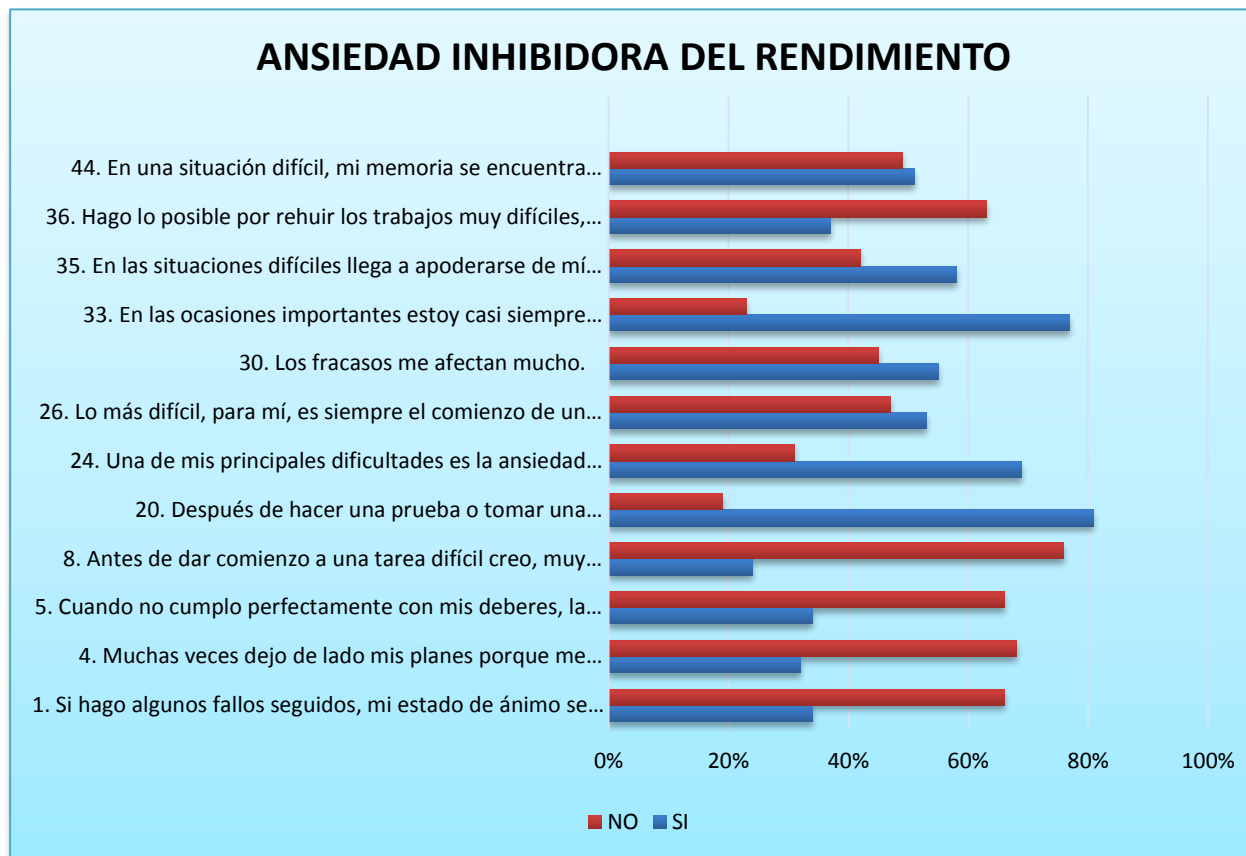
Figura 13. Distribución porcentual de estudiantes según su ambición.



Fuente: Autor

5.2.4 Ansiedad inhibidora del rendimiento. La Figura 14 hace referencia a los resultados obtenidos frente a los elementos de la ansiedad inhibidora del rendimiento. Allí se destaca que el mayor porcentaje de estudiantes del colegio Americano (81%), se siente tensionado por los resultados de las evaluaciones o exámenes que le realizan; el nerviosismo que le ocasionan los momentos importantes como exposiciones, o el resolver problemas delante de la clase (77%), aunado a la tendencia a la depresión por miedo al fracaso, falta de confianza en la propia capacidad para la consecución del éxito, ansiedad y bloqueo ante situaciones difíciles, lo cual ocasiona que en muchos casos evite enfrentarse a la crítica, hacer o iniciar trabajos y tareas difíciles, a un examen, a pasar al tablero y en general a participar en clase.

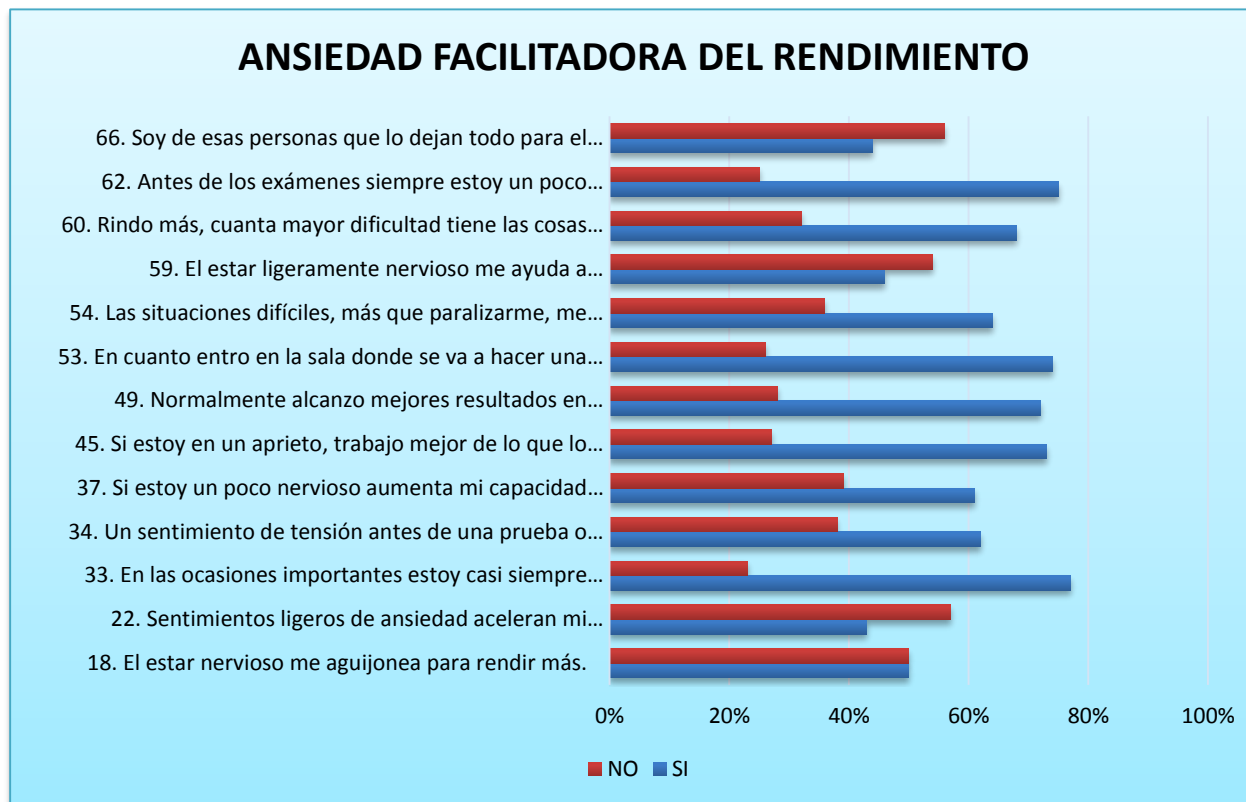
Figura 14. Distribución porcentual de estudiantes de acuerdo con la ansiedad inhibidora del rendimiento.



Fuente: Autor

5.2.5 Ansiedad facilitadora del rendimiento. Frente a esta situación, en porcentajes que van desde el 74% al 61%, los estudiantes reconocen la ansiedad o nerviosismo que le producen aquellos eventos de prueba en busca de un mejor rendimiento, por ejemplo antes de iniciar un examen, el enfrenarse a un reto de aprendizaje o en dar solución a un problema importante, según lo muestra la Figura 15. La mayor parte de los alumnos opina que el estar nervioso le incentiva a trabajar, le aceleran el pensamiento, le aumentan la capacidad de razonamiento, le ayudan a concentrarse y que, a pesar de dejar todo para última hora, esto le produce mejores resultados y es cuando más rinde.

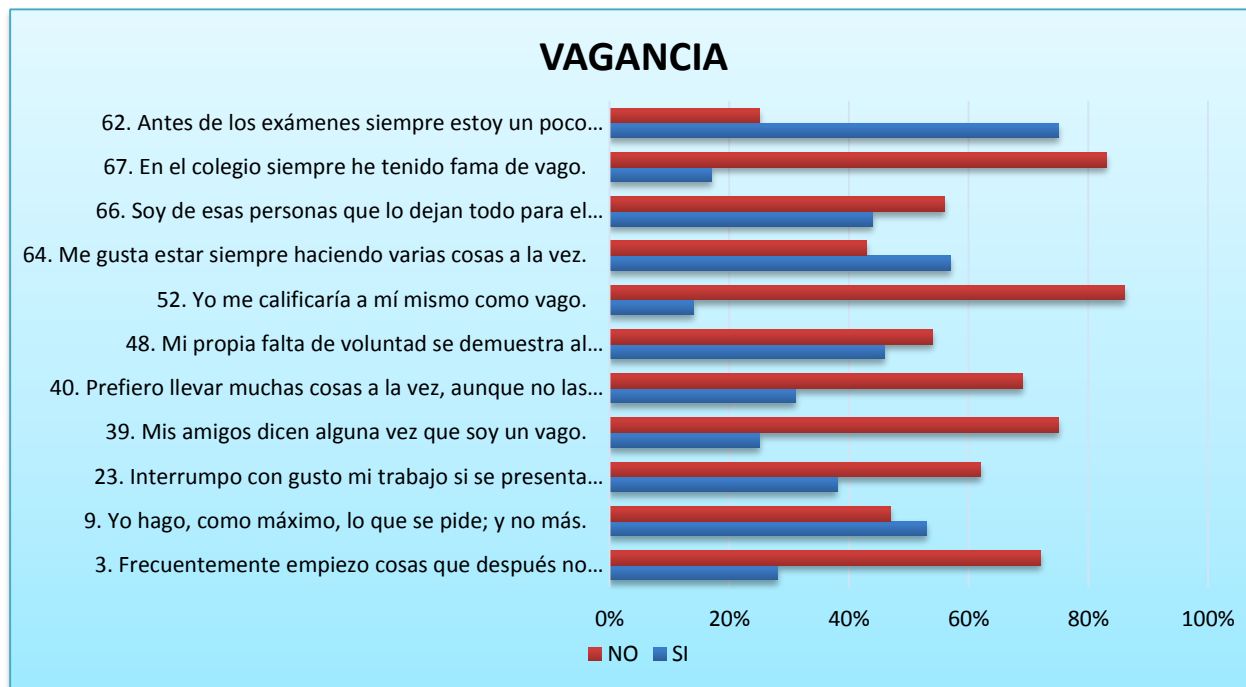
Figura 15. Distribución porcentual de estudiantes de acuerdo con la ansiedad facilitadora del rendimiento.



Fuente. El autor

5.2.6 Vagancia o ausencia de esfuerzo. En este campo, la Figura 16 resalta como la mayor parte de los estudiantes se declaran opuestos a la vagancia, así el 86% no se califica como vago, el 83% dice no tener fama de vago en el colegio, aunque el 75% dice que sus amigos no lo consideran vago y el 69% que dice no preferir hacer muchas cosas a la vez, aunque no las termine todas. En resumen, la ausencia de esfuerzo en los estudiantes es común, a pesar de no ser reconocido públicamente. Interrumpir frecuentemente el trabajo, empezar cosas que luego no se terminan, autocalificarse como vago, trabajar con la ley del mínimo esfuerzo, entre otras situaciones, son circunstancias que impiden la motivación y por lo tanto el éxito en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

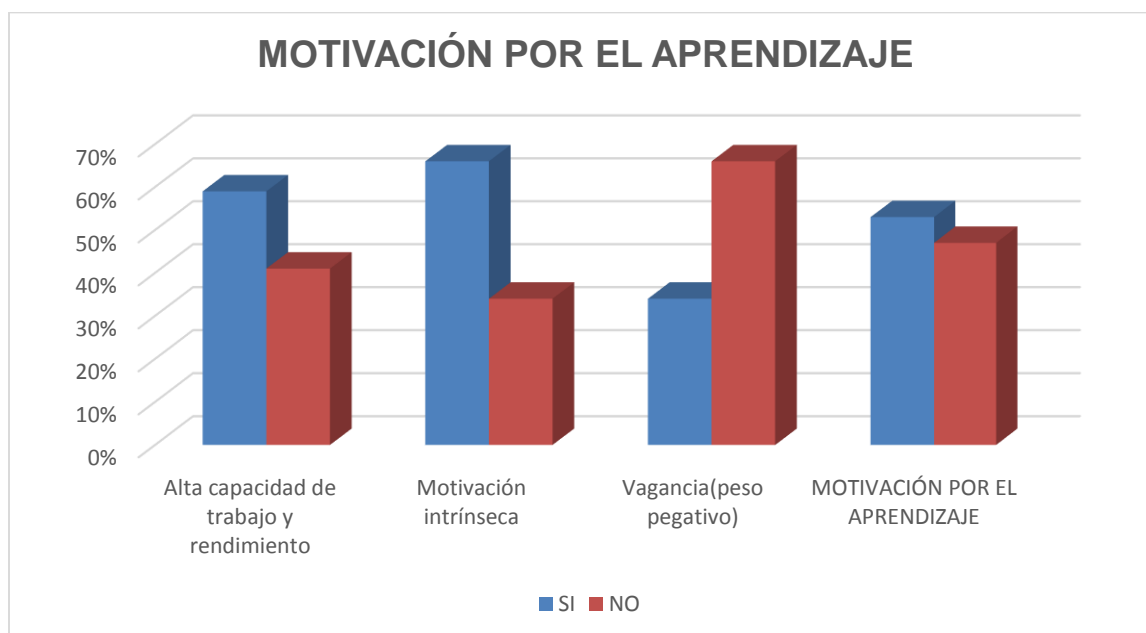
Figura 16. Distribución porcentual de los estudiantes de acuerdo con vagancia o ausencia de esfuerzo.



Fuente. El autor

5.2.7 Motivación por el Aprendizaje. Después de analizados individualmente cada uno de los factores del perfil motivacional del estudiante, este aparte del estudio se hace un resumen descriptivo y analítico de sus tres dimensiones constitutivas. En este aspecto se presentan los resultados acumulados en la primera dimensión denominada: motivación por el aprendizaje. Como ya se había explicado, está compuesta por tres factores: la alta capacidad de trabajo y rendimiento, la motivación intrínseca y con peso negativo, la vagancia o ausencia de esfuerzo. Si se observa la Figura 17, se aprecia que en todos los elementos se aprecia una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del alumnado encuestado, especialmente si se tiene en cuenta que la actitud de vagancia que refleja la gráfica permite elevar positivamente la motivación por el aprendizaje en todo el grupo investigado, con una apreciable capacidad de trabajo y rendimiento, mayor motivación intrínseca y equilibrio entre la vagancia y los que consideran que no hay ausencia de esfuerzo por alcanzar las metas de aprendizaje.

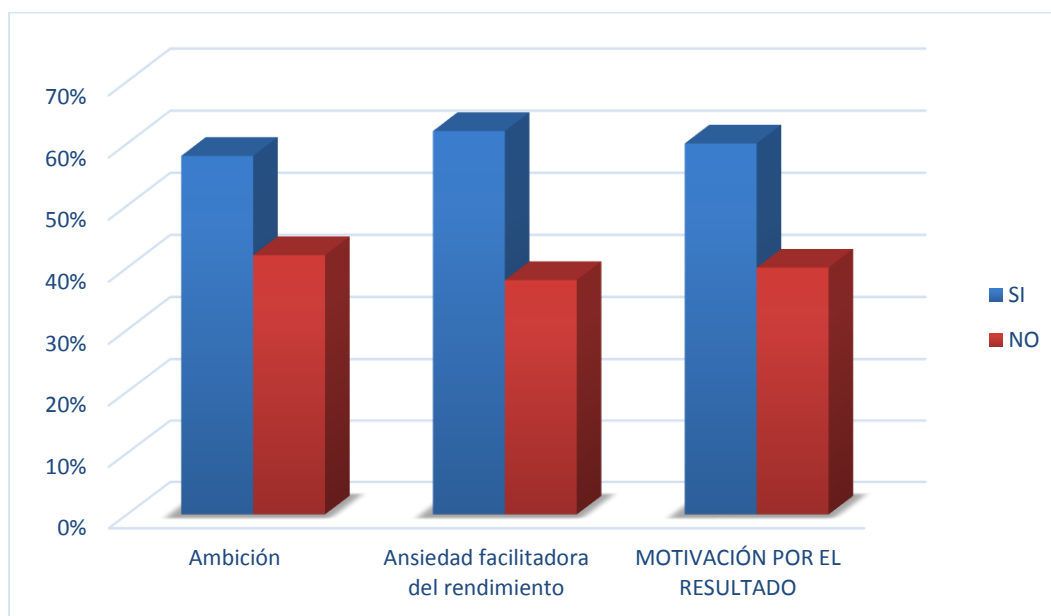
Figura 17. Distribución porcentual de los estudiantes de acuerdo con su motivación por el aprendizaje.



Fuente. El autor

5.2.8 Motivación por el resultado. Los resultados totales acerca de la motivación por el resultado conjugan dos factores especiales, la ambición y la ansiedad facilitadora del rendimiento. Como se puede apreciar en la Figura 18, se denota un nivel medio de ambición en los estudiantes, lo cual puede estar relacionado con las expectativas que ven sobre el aprendizaje y tal vez la incertidumbre que ven en alcanzar las metas de aprendizaje con las mejores calificaciones; sin embargo se aprecia un alto nivel de ansiedad facilitadora del rendimiento debido, posiblemente, al interés que tienen por superar obstáculos y que, la ansiedad o nerviosismo que le producen las situaciones difíciles, las tareas y las evaluaciones redundan en un buen rendimiento. En fin, se aprecia un buen nivel de motivación por el resultado en el aprendizaje escolar.

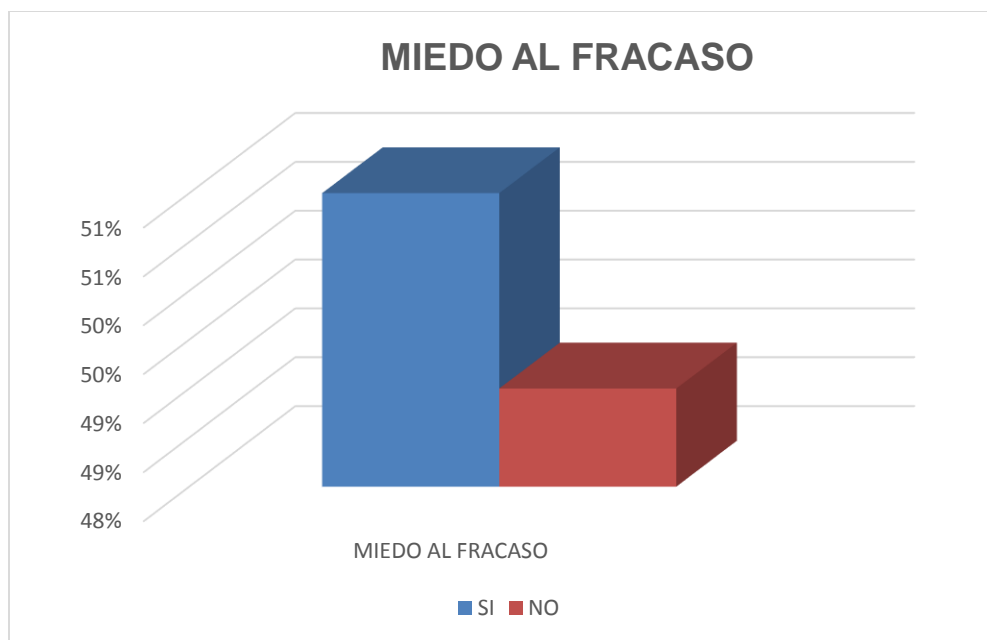
Figura 18. Distribución porcentual de estudiantes de acuerdo con su motivación por el resultado.



Fuente. El autor

5.2.9 Miedo al fracaso. Los resultados obtenidos en la presente investigación, tal como se puede ver en la Figura 19, muestran un alto porcentaje de motivación por miedo al fracaso, lo cual deja entrever que los estudiantes consultados tienen una valoración negativa de sus propias competencias, que les falta valor para enfrentar momentos difíciles o complicados en una tarea de aprendizaje, que siempre están en busca del lucimiento personal y obtener juicios positivos, pues siempre están pendientes de lo que piensan o digan otros de él y en general temen ser rechazados por tener un bajo rendimiento o no poder hacer una tarea o no ser capaz de enfrentarse en público para dar opiniones acerca del desarrollo del pensamiento y el conocimiento.

Figura 19. Distribución de estudiantes según su miedo al fracaso.



Fuente. El autor

Finalizada la presentación y el análisis de resultados frente al perfil motivacional de los estudiantes del colegio se logra inferir que los alumnos están orientados hacia metas de aprendizaje lo que le plantea la búsqueda de conocimientos con el fin de adquirir y perfeccionar ciertas habilidades. Claramente este enfoque está encaminado a la motivación intrínseca, con lo cual se advierte que los alumnos prefieren las tareas que le permitan desarrollar actividades que puedan controlar y su accionar está más encaminado hacia el proceso de conocimiento que en los resultados. Los errores que surgen son vistos como algo natural y de ellos se puede aprender. Así mismo, cuando se busca aprender lo mayormente posible es inevitable tropezar con momentos de incertidumbre y el reto que les plantean para superarlos les resulta estimulante. Las tareas, por su novedad o por su contenido se desarrollan y ejecutan recurriendo a sus dominios y destrezas sin tener la preocupación del juicio de los demás.

La motivación por el miedo al fracaso trae consigo evitar valoraciones negativas de los demás y por lo tanto se busca por todos los medios evadir el fracaso. Acá los alumnos no buscan ganar, sino no perder, por lo que siempre lo acompaña el miedo y por lo tanto,

la pérdida de su autoestima. Solamente se busca obtener el resultado ansiado, en este caso una nota de aprobación, sin importar el medio para conseguirla. Casi la mitad de los estudiantes encuestados muestran miedo al fracaso y sufren ansiedad y angustia cuando se enfrentan a tareas o procesos de aprendizaje difíciles. Según diversos estudios, la experiencia repetida de fracaso no siempre lleva a pensar que uno no es capaz de resolver la tarea o, por lo menos, esto no le ocurre a todo el mundo.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos se ha podido conocer las expectativas y actitudes motivacionales del profesorado y el perfil motivacional de los estudiantes y llegar a las siguientes conclusiones generales:

Los docentes investigados presenta un nivel de optimismo motivacional y de orientación al proceso de enseñanza apropiado, por cuanto demostraron estar de acuerdo con la posibilidad de incentivar a sus estudiantes, contando con toda la disposición para hacerlo, lo cual les permite centrarse más en los procesos de aprendizaje que en el resultado de los mismos, facilitando la autonomía y la responsabilidad entre ellos, favoreciendo, en consecuencia, la relación entre docente-alumno y mejorando la autoestima, para llegar a crear un ambiente positivo dentro del aula. Sin embargo, hay que continuar estimulando a los profesores para que los niveles de motivación y su optimismo se mantengan y aumenten.

En cuanto al pesimismo motivacional y teniendo presente que este implica un sostenimiento poco realista de bajas expectativas antes de abordar las tareas de logro, estas pueden servir para establecer estándares de rendimiento que sean menos difíciles de alcanzar, más seguros y umbrales más bajos de satisfacción. De todas maneras, el alto grado de pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar debido a la creencia de que factores externos a la propia actividad docente ejercen un papel determinante en la motivación de los alumnos. Marcar a un estudiante según determinado comportamiento puede ser frustrante o condicionante porque se forja un concepto originado por la opinión de los mayores. También se refuerza la idea de tener poca capacidad para motivar si no se recibe el apoyo de padres.

El nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición para esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas, incorpora la aceptación de formas de trabajo relacionadas positivamente con el sentido de autoeficacia del profesor y a las conductas

que manifiesta en el aula. Esto permite mayor apertura a nuevas ideas, a probar métodos nuevos para que se adapten a las necesidades de los alumnos, a planificar y organizar mejor sus clases, a dedicar más tiempo y energía a los alumnos, a manifestar gran entusiasmo por la enseñanza y estar más comprometidos con su profesión. En contradicción rechazan la competición, la comparación, la amenaza, dándole mayor importancia a la autonomía. Aunque en menor escala los docentes muestran aceptación a diversas formas de trabajo que refuerzan la independencia, por lo que hay que fomentar un balance entre ambas escalas.

El rechazo al trabajo en grupo y la libertad de opción, en la que se toma la aceptación de formas de trabajo que tienen relación con las expectativas, rechazando la evaluación del trabajo en grupo y con preferencia por el trabajo individual, valorando la competición y la tendencia a controlar las decisiones y a no dar posibilidad de elegir, a ser exigente en relación con el resultado y a valorar de manera positiva la amenaza como motivador, mostraron porcentajes aceptables de aceptación, las cuales deberían ser modificadas y en su lugar, promover las capacidades de cooperación, responsabilidad, tolerancia, solidaridad y respeto entre los estudiantes.

Las estrategias centradas en el control de los alumnos especiales, particularmente los que tienen dificultades de aprendizaje por situaciones sensoriales o psicomotoras, de adaptación social y retraso en el aprendizaje, tienen que estar dirigidas hacia la comprensión de tales incapacidades, para que la actitud de los docentes se dirija a revisar la metodología instruccional, más que auto convencerse que se es incapaz de enseñar, aprender y mantener expectativas positivas frente a dichos alumnos. El profesor debe proporcionarle al estudiante especial situaciones de aprendizaje planificadas y asequibles para su condición, por lo que es indispensable modificar el ideario de los docentes aumentando sus expectativas positivas respecto a sus alumnos a pesar de las dificultades que presenten. Así se encontró un punto clave de la discusión ya que algunos de los docentes cuestionados están a favor de dividir los alumnos en grupos de bajo rendimiento académico o con incapacidades y de alto rendimiento académico o normales; mientras otros están a favor de tener grupos homogéneos en los

que, tanto los de alto como los de bajo rendimiento académico y con condiciones especiales estén dentro del mismo salón de clases.

De igual manera, se logró descubrir un alto porcentaje de los docentes con motivación por el miedo al fracaso. Como su propio nombre indica, este tipo de motivación es propia de aquellas personas que evitan la experiencia del fracaso, ya que este resultado se interpreta con frecuencia como indicador de falta de valía, lo que implica una valoración negativa de la propia competencia. Así como también se dio alto porcentaje de motivación por el lucimiento o búsqueda de juicios positivos, donde el estudiante está pendiente de lo que piensen y digan otros, para los cuales es muy importante la aceptación de los otros –profesores, compañeros, familia, etc.- y temen el rechazo en lo que se refiere a la realización de sus tareas de aprendizaje.

En este campo, frente a las expectativas y actitudes motivacionales de los docentes es recomendable crear un contexto educativo en el que se integren alumnos con distintas capacidades, motivaciones y características, fomentando una buena interacción, prestándoles la atención y la ayuda adecuada, preparando el material necesario para facilitar su aprendizaje. Para ello es necesario que los docentes tomen en cuenta que educar es más que instruir, que se debe educar a cualquier niño sin importar sus características individuales y además que la educación debe contribuir a enriquecer el desarrollo del alumno con el fin de llegar a integrarlo con sus pares.

En cuanto al perfil motivacional de los estudiantes se encontró frente a la capacidad de trabajo y rendimiento los estudiantes del colegio investigado tienen un gran sentido de responsabilidad y dedicación hacia el trabajo escolar y la búsqueda de resultados académicos óptimos con porcentajes elevadamente significativos que van en contra a la negligencia, la apatía, la desidia en el estudio. Ven como, si el alumno trabaja obtiene satisfacción sin esperar recompensa y rechazan categóricamente, vivir sin trabajar; además, tienen claro que la satisfacción que proporciona el trabajo va ligada a una preferencia por las tareas difíciles que le plantean un reto personal por alcanzar un aprendizaje significativo.

La mayoría de los estudiantes orientan su aprendizaje hacia metas personales y autónomas a través de las cuales puedan desarrollar sus tareas según sus capacidades, sin esperar imposiciones. Su actuación típica no es buscar el conocimiento, ni el éxito en su aprendizaje ni perfeccionar ciertas habilidades, sino evitar el fracaso en el resultado final, por lo que se desnaturaliza la tarea. Además, lo que se pretende es el lucimiento personal, por lo que cualquier medio es válido para cumplir con los trabajos y tareas escolares. Acá lo importante es impresionar al profesor para obtener una buena nota, por lo que les interesa es demostrar que son capaces de realizar una actividad o un trabajo y la imagen que se tenga de sí mismos al ejecutar la tarea educativa. Su objetivo es evitar valoraciones negativas de profesores, padres de familia y de sus mismos compañeros.

Los estudiantes se creen ambiciosos y deseosos por alcanzar el éxito educativo, de ser los mejores, de trabajar duro por una vida mejor, aunque otros tienen la firme convicción de que, sólo siendo arriesgados y seguros pueden dar solución a los problemas, además de demostrarle a los demás que vale más de ellos, asumiendo una posición de prepotencia hacia la clase, con lo que se estaría cerca a la motivación a través de la búsqueda de un juicio positivo de sus oponentes educativos.

Según los estudiantes, el nerviosismo frente a situaciones de aprendizaje es un incentivo para trabajar académicamente por cuanto ayuda a pensar, razonar y concentrarse, logrando en consecuencia mejores resultados, por lo que la ansiedad facilita e impulsa la motivación por aprender.

Se evidencian significativos niveles de ansiedad inhibidora de rendimiento en los alumnos con lo que se denota una tendencia mayor al fracaso escolar. La depresión por miedo al fracaso, la falta de confianza en la propia capacidad para la consecución del éxito, ansiedad y bloqueo ante situaciones difíciles ocasiona evitar enfrentarse a la crítica, hacer o iniciar trabajos y tareas difíciles o a participar en clase. La ausencia de esfuerzo en los estudiantes es común, como también, interrumpir frecuentemente el trabajo, empezar cosas que luego no se terminan, autocalificarse como vago, trabajar

con la ley del mínimo esfuerzo, entre otras situaciones, son circunstancias que impiden la motivación y por lo tanto el éxito en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Finalmente, como se apreció en los estudiantes un alto grado en la motivación por el miedo al fracaso, se considera que esta situación es propia de aquellas personas que evitan la experiencia del fracaso, ya que este resultado se interpreta con frecuencia como indicador de falta de valía, lo que implica una valoración negativa de la propia competencia.

RECOMENDACIONES

A la institución educativa:

Establecer un plan de incentivos para los docentes que mejoren el optimismo motivacional en sus estudiantes, dado que el pesimismo motivacional puede, en un momento dado, afectar el rendimiento académico del alumnado.

Desarrollar programas de capacitación que contribuyan al mejoramiento y cambio en la metodología, para buscar un equilibrio entre el trabajo autónomo y el trabajo grupal.

Valorar el trabajo de los docentes ayudando a que, factores externos como los padres de familia y el ambiente escolar, no afecten el optimismo motivacional y su incidencia dentro del aula de clases.

Adelantar autoevaluaciones frecuentes acerca de la labor del docente, para alcanzar un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso, sin llegar a fracasos durante el año escolar.

A los docentes:

Realizar una planificación y evaluación de clases y actividades adecuada y consciente, con el fin de mejorar continuamente en el proceso de enseñanza.

Fortalecer su preparación profesional por medio de diplomados, cursos y talleres que le permitan mejorar técnicas y estrategias frente a las prácticas didácticas dentro del aula de clases.

A la comunidad en general:

Adelantar futuras investigaciones de tipo cualitativo o experimental que permitan profundizar en el tema de la intervención motivacional del docente en el aula de clases y llegar a mejores índices de calidad en la enseñanza u el aprendizaje de nuestras instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Aignerren, M. (2010). *Técnicas de medición por medio de escalas*. Centro de Estudios de Opinión -CEO-. Universidad de Antioquia.
- Alonso, J. (1992). *Expectativas y Actitudes Motivacionales del profesorado. El cuestionario AMOP – A*. (Para profesores con alumnos de 9 a 14 años). Recuperado de http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicologica/cuestionarios/amopA.pdf.
- _____. 1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé
- _____. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Colección Aula XXI. Madrid: Santillana
- _____. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alonso, J., y Montero, I. (1992). *Motivar en la adolescencia. Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid. Publicaciones de la Universidad Autónoma
- Álvarez, L. (1998). Componentes de la motivación: Evaluación e Intervención Académica. *Aula Abierta* No. 71, p. 91-120.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, p. 261-271.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca

- Borja, B. (2003). *La gestión educativa al servicio de la innovación*. Caracas: Equipo editorial Antonio Pérez Esclarín y María Bethencourt. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/6135733/Folleto-12-la-Gestion-Educativa-Al-Servicio-de-LaInnovacion2813>
- Bueno, J. (1993). *La motivación en los alumnos con bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Casares, D. (2000). *Líderes y educadores*. México: Fondo de Cultura Económica
- Chaux, E. (2012). *Educación y convivencia escolar*. Bogotá: Taurus.
- Cortés, I. (2014). *La motivación como estrategia del docente de prácticas en el proceso de formación*. (Tesis de posgrado). Universidad Militar de Colombia.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?*. Barcelona: Ediciones Destino S.A
- Daza, H. y Quesada, L. (2012). *Actitud del docente de bachillerato del colegio de educación técnica y académica Celestín Freinet, ante la cultura organizacional*. Proyecto de grado. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
- De Zubiría, M. (1999). *Estructura de la pedagogía conceptual*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino
- Díaz, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ed. México: MacGraw-Hill Interamericana
- Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje*. México: McGraw-Hill

- Dweck, C. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), p. 1040-1048.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. México: La Muralla
- García, F. y Doménech, B. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, REME*, 1(6), p.24-36.
- García, F. y Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en el ciclo superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 4 (11), pp. 73-87.
- García, M. y Orozco, L. (2008). Orientando un cambio de actitud hacia las Ciencias Naturales y su enseñanza en Profesores de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 7(3). México.
- Garzón, M. (2014). *Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje. Estudio de Caso en el Colegio Distrital Manuel Cepeda Vargas*. (Tesis de posgrado). Universidad Pedagógica Nacional.
- Gessa, M. (2007). *Estrategia educativa para la Motivación profesional de los Estudiantes que ingresan en la Carrera de agronomía en las Facultades de Montaña del Escambray*. (Tesis doctoral). Universidad de Girona, España.
- González, R., Valle, A., Núñez, J. y González, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, p. 45-61.
- González, D. (2018). *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje: un acercamiento desde la práctica educativa*. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/325370288_Estrategias_de_Ensenanza-Aprendizaje_un_acercamiento_desde_la_practica_educativa

González, M. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Navarra: EUNSA.

Harter, S. (1992). *The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change*. New York: Cambridge University Press.

Henao, M. y Rueda, I. (1999). *La investigación en educación y pedagogía: proyectos de investigación 1989-1999*. Bogotá: Colciencias.

Hernández, . (2014). *La motivación en los procesos de aprendizaje: diseño de un plan de actuación docente en etapas de educación infantil*. (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, España.

Hernández , R., Fernández, R. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la Investigación*. 6ed. México: Mc Graw Hill

Mackencie, V. (2006). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. USA: McKinsey & Company.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review* 50, p.370-396.

Mendoza, E. (2011). *La motivación para comerciales y emprendedores*. España: Aliente.

Montero, I. y Alonso, J. (1992). *Cuestionario MAPE II. Motivación hacia el aprendizaje y la ejecución*. Recuperado de: https://www.uam.es/gruposinv/meva/.../libros.../1992/.../cuestionario_mape2.pdf

- Moreno, J. y Cervelló, E. (2004). *Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física*. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM, XIV (1), 2004, pp, 33 – 51.
- Núñez, M., Fajardo, E, y Químbayo, J. (2010). El docente como motivador. Percepciones de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima (Colombia). *Salud Uninorte* 26(2), pp. 260-268.
- Paris, S., Lipson, M. y Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, p.293-316..
- Pila, J. (2012). *La motivación como estrategia de aprendizaje en el Desarrollo de competencias comunicativas de los Estudiantes de I- II nivel de inglés del convenio Héroes del CENEPA-ESPE de la ciudad de Quito. Diseño de una guía de estrategias motivacionales para el docente*. (Tesis de posgrado), Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in motivation and achievement* (vol. 6). Greenwich, CT: JAI Press
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, p.33-40
- Pozo. J. y Gómez. M. *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Ediciones Morata,
- Ramírez, M. (2016). *Expectativas y actitudes motivacionales de las maestras frente a un grupo de alumnas con bajo rendimiento académico de un colegio privado de la ciudad de Guatemala*. (Tesis de pregrado). Universidad de Guatemala. Guatemala

- Ramos, M. (2016). La motivación docente y discente. *Publicaciones Didácticas.Com/*, 76, p. 491-492
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Validation of construct interpretation. *Review of Educational research*, 46, p.407-441.
- Soto, R. (2007). La actitud de los docentes de la universidad de Costa Rica hacia los(as) estudiantes con discapacidad de la universidad. *Revista Educación*, 31 (1). pp, 11 – 42.
- Subirana, M. (2013). *Cómo nos influyen las expectativas de los demás*. Diario El País. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2013/08/23/eps/1377273036_721383.html.
- Tafur, M. (2006). *La influencia de la motivación en la toma de decisiones críticas*. (Tesis de posgrado). Universidad de los Andes. Bogotá
- Tapia, A. (1992). *Expectativas y Actitudes Motivacionales del profesorado. El cuestionario AMOP – A*. (Para profesores con alumnos de 10 a 14 años). España. Recuperado de http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicologica/cuestionarios/amopA.pdf

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario de Actitudes Motivacionales del Profesorado

CUESTIONARIO DE ACTITUDES MOTIVACIONALES DEL PROFESORADO – AMOP-A

©Jesús Alonso Tapia (1992)

INSTRUCCIONES

Este cuestionario ha sido preparado para poder estudiar las actitudes del profesorado hacia diferentes aspectos de la actividad escolar. A continuación encontrará una serie de frases que recogen opiniones, actitudes, expectativas o comportamientos frecuentes en relación con la enseñanza y la motivación de los alumnos de nuestras aulas. No hay afirmaciones verdaderas ni falsas. Sólo opiniones o hechos con los que se puede estar más o menos de acuerdo.

SU TAREA CONSISTE EN SEÑALAR EL GRADO DE ACUERDO CON CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES utilizando la siguiente escala de valoración:

0 = Totalmente en desacuerdo

1 = Bastante en desacuerdo

2 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo.

3 = Bastante de acuerdo.

4 = Totalmente de acuerdo

No deje ninguna pregunta sin contestar.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO. CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

1. No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.
2. Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos porque creo que motivar es un arte y que hay que nacer para ello.
3. Con tal que un alumno me demuestre que sabe cómo hacer una tarea, no me importa mucho que no la concluya correctamente.
4. Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.
5. Es frecuente que proponga a mis alumnos la realización de tareas en grupo.
6. Procuro crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.
7. Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden suspender.

8. Aunque los padres inicialmente apoyen poco al profesor, es mucho lo que podemos hacer por mejorar la motivación y el esfuerzo de nuestros alumnos.
9. Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hace una tarea bien es repasarla con él para que vea dónde está mal.
10. Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.
11. Normalmente no tengo dificultad para interesar a mis alumnos por lo que enseño ni para hacerlos trabajar.
12. Cuando pongo una tarea a mis alumnos no me basta con que sepan el proceso a seguir: es necesario que la hagan correctamente.
13. Por lo general no suelo dar a mis alumnos la posibilidad de elegir entre distintas tareas, aun cuando todas lleven al mismo objetivo.
14. No suelo organizar actividades por grupos porque pienso que se arma mucho jaleo y porque hay muchos no sacan provecho de ellas.
15. Casi nunca organizo en clase actividades en las que haya ganadores y perdedores porque desmotivan a la mayoría.
16. No se puede motivar a los alumnos si lo que han de aprender es algo cuya utilidad práctica no es patente.
17. En buena medida, el interés de los padres influye en el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos.
18. Cuando un alumno hace bien una tarea o resuelve correctamente un problema no suelo elogiarle, porque su obligación es aprender.
19. Las autoridades académicas no valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.
20. Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.
21. Cuando un alumno pregunta algo que no entiende, por lo general se lo explico directamente, que es más rápido que enseñarle a buscar la respuesta.
22. Normalmente dejo bien claro a mis alumnos que soy yo quien decide lo que hay que hacer, cómo y con quién.
23. No suelo proponer la realización de tareas por grupos porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás.
24. Suelo dejar bien claro quiénes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.
25. Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa la materia.

26. Aunque para muchos padres lo único que cuentan son las notas, sirve de poco amenazar a los alumnos con el suspenso.
27. Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido. a fin de que no se les olviden.
28. Creo que sin la ayuda de sus compañeros, el profesor puede hacer poco por mejorar la motivación de sus alumnos.
29. Normalmente estudio a mis alumnos porque cuando lo hago casi siempre suelo encontrar medios para interesarles por aprender.
30. Doy más importancia a que los chicos se fijen en cómo hay que razonar para hacer bien sus tareas que a que me las entreguen sin errores.
31. Después de dejar clara la tarea a realizar, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.
32. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo con bastante frecuencia porque es la forma en que mejor aprenden.
33. Procuro evitar que los alumnos se comparen unos con otros porque eso crea una situación con mejores y peores que perjudica al aprendizaje.
34. Creo que para motivar a los alumnos lo mejor es explicar claro y bien, y no emplear premios ni castigos.
35. Cuando los alumnos llegan a la edad de los que yo tengo, poca ayuda puede recibir el profesor de los padres para motivar a los chicos.
36. Si un alumno me dice que no sabe cómo hacer una tarea porque le resulta muy difícil, normalmente le digo que piense y se esfuerce.
37. Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme aunque no me sienta apoyado.
38. Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.
39. Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no están bien, casi siempre suelo indicar por qué están mal, en lugar de poner sólo la nota.
40. Si propongo a mis alumnos la realización de alguna tarea por grupos, normalmente les dejo que escojan libremente con quien quieren trabajar.
41. Nunca evalúo a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.
42. Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.
43. El mejor procedimiento para motivar a los alumnos para que aprendan y se esfuercen en clase es premiar sus logros.
44. La mayoría de las veces que no se consigue motivar a un alumno se debe a la influencia negativa de los padres.

45. Cuando mis alumnos se encuentran con dificultades, suelo explicarles la tarea de nuevo en vez de darles pistas para que la resuelvan porque así se pierde tiempo.
46. En buena medida, el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos se debe al apoyo que recibo de mis compañeros.
47. Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles.
48. Por lo general devuelvo los ejercicios, tareas o exámenes que me entregan mis alumnos con un bien o un mal y nada más.
49. No suelo dejar que mis alumnos interrumpen con preguntas mis explicaciones hasta que he terminado.
50. Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.
51. Aunque algunos alumnos no se beneficien de ello, es preferible que haya en las clases un clima de competición, el mismo que en la sociedad.
52. Creo que amenazar con castigos no sirve para nada porque, al final, sólo aprende el alumno al que le gusta la materia.
53. Aunque muchos padres no se toman demasiado interés por apoyar desde casa el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar incluso a los alumnos más difíciles.
54. Es frecuente que exprese ante mis alumnos en voz alta los pasos que sigo mentalmente para resolver las dificultades por las que me preguntan.
55. Me siento incapaz de motivar a los alumnos particularmente retrasados.
56. No me importaría dar clase a chicos marginados porque creo que con tacto es posible interesarles por aprender.
57. Cuando alguna vez me toca un alumno desobediente y que se niega a trabajar, aplico la filosofía de que "por las buenas se consigue más que por las malas" para tratar de motivarle.
58. Aunque por ética no rechazo en principio ni deficientes motrices ni sensoriales en mi clase, prefiero que no estén porque me siento incapaz de motivarles y de enseñarles.
59. Con los alumnos torpes es mejor procurar que hagan las tareas de forma automática que intentar que las razonen.
60. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo porque ello favorece el interés y el aprendizaje de los más retrasados.
61. Con los alumnos cuya conducta me crea problemas, poner en evidencia su comportamiento frente al de los demás me resulta especialmente útil para hacerles reaccionar e interesarles en clase.
62. Considero que el profesor poco puede hacer para motivar a los alumnos especialmente inquietos y distraídos: requieren el trato de un especialista
63. No me importa tener que integrar en mi clase a chicos muy torpes porque creo que es bueno tanto para que aprendan ellos como los demás.
64. No deseo tener en mi clase de grupos sociales o razas cuya valoración de la escuela es particularmente negativa: me siento incapaz de interesarles

65. Aunque un alumno esté muy retrasado, normalmente intento que comprenda las tareas, aunque me lleve más tiempo que hacer que las realice mecánicamente
66. Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.
67. Con los alumnos especialmente rebeldes creo que lo único que se puede hacer es mantenerlos a raya mediante castigos para que no influyan en otros.
68. Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.
69. Soy partidario de que los alumnos con retraso acusado estén en clases especiales porque si no se puede conseguir muy poco de ellos.
70. Por muy mal que se porte un alumno, no suelo ponerlo de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención aparte.

CUESTIONARIO – AMOP-A HOJA DE RESPUESTAS

©Jesús Alonso Tapia y col. (1992).

APELLIDOS _____ NOMBRE _____

INSTITUCION EDUCATIVA _____ Grado que dirige: _____

ASIGNATURA QUE IMPARTE _____ AÑOS DE DOCENCIA _____

Señale su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones del cuestionario de acuerdo con la siguiente escala:

0 TOTALMENTE EN DESACUERDO					3 BASTANTE DE ACUERDO																		
1 BASTANTE EN DESACUERDO					4 TOTALMENTE DE ACUERDO																		
2 NI EN DESACUERDO NI DE ACUERDO																							
1	0	1	2	3	4	21	0	1	2	3	4	41	0	1	2	3	4	61	0	1	2	3	4
2	0	1	2	3	4	22	0	1	2	3	4	42	0	1	2	3	4	62	0	1	2	3	4
3	0	1	2	3	4	23	0	1	2	3	4	43	0	1	2	3	4	63	0	1	2	3	4
4	0	1	2	3	4	24	0	1	2	3	4	44	0	1	2	3	4	64	0	1	2	3	4
5	0	1	2	3	4	25	0	1	2	3	4	45	0	1	2	3	4	65	0	1	2	3	4
6	0	1	2	3	4	26	0	1	2	3	4	46	0	1	2	3	4	66	0	1	2	3	4
7	0	1	2	3	4	27	0	1	2	3	4	47	0	1	2	3	4	67	0	1	2	3	4
8	0	1	2	3	4	28	0	1	2	3	4	48	0	1	2	3	4	68	0	1	2	3	4
9	0	1	2	3	4	29	0	1	2	3	4	49	0	1	2	3	4	69	0	1	2	3	4
10	0	1	2	3	4	30	0	1	2	3	4	50	0	1	2	3	4	70	0	1	2	3	4
11	0	1	2	3	4	31	0	1	2	3	4	51	0	1	2	3	4						
12	0	1	2	3	4	32	0	1	2	3	4	52	0	1	2	3	4						
13	0	1	2	3	4	33	0	1	2	3	4	53	0	1	2	3	4						

14	0	1	2	3	4	34	0	1	2	3	4	54	0	1	2	3	4		
15	0	1	2	3	4	35	0	1	2	3	4	55	0	1	2	3	4		
16	0	1	2	3	4	36	0	1	2	3	4	56	0	1	2	3	4		
17	0	1	2	3	4	37	0	1	2	3	4	57	0	1	2	3	4		
18	0	1	2	3	4	38	0	1	2	3	4	58	0	1	2	3	4		
19	0	1	2	3	4	39	0	1	2	3	4	59	0	1	2	3	4		
20	0	1	2	3	4	40	0	1	2	3	4	60	0	1	2	3	4		

AMOP-A. OBTENCION DE PUNTUACIONES - ESCALAS para PRIMARIA Y PRIMER CICLO DE SECUNDARIA

Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso.

AMOP 1= AM4 + AM9 + AM10 + (4 - AM20) + AM27 + AM29 + AM30 + AM31 + AM37 + AM38 + AM39 + AM42 + AM47 + AM53 + AM54.

Escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado

AMOP 2 = AM1 + AM2 + AM3 + AM6 + AM7 + AM16 + AM17 + AM18 + AM19 + AM23 + AM24 + AM25 + AM41 + AM42 + AM44 + AM45 + AM46 + AM51.

Escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción.

AMOP 3 = (4 - AM3) + (4 - AM5) + (4 - AM8) + AM13 + AM14 + AM21 + AM22 + AM23 + (4 - AM32) + AM41 + AM50.

Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas.

AMOP 4 = (4 - AM6) + AM10 + AM15 + (4 - AM24) + AM26 + AM28 + AM33 + AM35 + AM40 + AM52.

Actitud de rechazo de los Alumnos Especiales frente a actitud de aceptación.

ACTITUD DE RECHAZO = AM55 + (4 - AM56) + AM58 + AM59 + AM62 + (4 - AM63) + AM64 + (4 - AM66) + AM68 + AM69.

Preferencia por estrategias centradas en el control ante Alumnos Especiales que por estrategias centradas en la comprensión.

ACTITUD DE CONTROL =(4 - AM57) + (4 - AM60) + AM61 + (4 - AM65) + AM66 + AM67 + AM68 + (4 - AM70).

Anexo B. Cuestionario de Actitudes Motivacionales de estudiantes

CUESTIONARIO M.A.P.E.-II- ACTITUDES MOTIVACIONALES DE ESTUDIANTES

IGNACIO MONTERO GARCÍA-CELAY Y JESÚS ALONSO TAPIA (1992)

Apellidos _____ Nombre _____

Colegio: _____ Grado: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

Esta prueba consiste en una serie de frases que se refieren a ti mismo y a tu forma de pensar.

Para cada frase existen dos alternativas.

Si estás de acuerdo con la afirmación señala, por favor, SÍ.

En caso de no estarlo señala, por favor, NO.

SÉ SINCERO EN LAS RESPUESTAS. NO DEJES NINGUNA CUESTION SIN CONTESTAR

1. Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.	SÍ NO
2. Las tareas demasiado difíciles las echo de lado con gusto.	SÍ NO
3. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.	SÍ NO
4. Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.	SÍ NO
5. Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.	SÍ NO SÍ NO
6. Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.	SÍ NO
7. Una vida sin trabajar sería maravillosa.	SÍ NO
8. Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal.	SÍ NO
9. Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.	SÍ NO
10. Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos	SÍ NO
11. Estaría también contento si no tuviese que trabajar.	SÍ NO
12. En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciosas pretensiones.	SÍ NO
13. Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.	SÍ NO
14. El trabajar duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja.	SÍ NO
15. Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.	SÍ NO SÍ NO
16. Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.	SÍ NO
17. Cuando hago algo, lo hago como si estuviera en juego mi propio prestigio.	SÍ NO
18. El estar nervioso me aguijonea para rendir más.	SÍ NO

19. Me siento inquieto si estoy algunos días sin trabajar.	
20. Después de hacer una prueba o tomar una resolución sobre un asunto importante, estoy en tensión hasta que conozco los resultados.	SÍ NO
21. Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.	SÍ NO
22. Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.	SÍ NO
23. Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.	SÍ NO
24. Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.	SÍ NO
25. A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.	SÍ NO
26. Lo más difícil, para mí, es siempre el comienzo de un nuevo trabajo.	SÍ NO
27. Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.	SÍ NO
28. Creo que soy bastante ambicioso.	SÍ NO
29. Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.	SÍ NO
30. Los fracasos me afectan mucho.	SÍ NO
31. No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.	SÍ NO
32. He sido considerado siempre como muy ambicioso.	SÍ NO
33. En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.	SI NO
34. Un sentimiento de tensión antes de una prueba o una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.	SI NO

35. En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico.	SÍ NO
36. Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, si puedo, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.	SÍ NO
37. Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.	SÍ NO SÍ NO
38. Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar aunque el pago que se dé a mí trabajo sea a todas luces insuficiente.	SÍ NO
39. Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.	SÍ NO
40. Prefiero llevar muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.	SI NO
41. Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.	SÍ NO
42. Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.	SÍ NO SÍ NO
43. El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.	SÍ NO
44. En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.	SÍ NO
45. Si estoy en un aprieto trabajo mejor de lo que lo hago normalmente.	SÍ NO
46. Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.	SÍ NO
47. El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.	SÍ NO

48. Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.	SÍ NO
49. Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.	SÍ NO
50. Trabajo únicamente para ganarme la vida.	SÍ NO
51. Cuanto más difícil se torna una tarea tanto más me animo a hacerme con ella.	SÍ NO
52. Yo me calificaría a mí mismo como vago.	
53. En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o en una situación comprometida) me siento nervioso.	SÍ NO
Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.	SÍ NO
54. Las situaciones difíciles, más que paralizarme, me estimulan.	SÍ NO
55. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.	SÍ NO
56. Me consideraría un fracasado sino intentase continuamente superarme en mis estudios.	SÍ NO
57. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.	SÍ NO
58. No sé cómo me las arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.	SÍ NO
59. El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.	SÍ NO
60. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.	SÍ NO
61. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.	SÍ NO
62. Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.	SÍ NO
63. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.	SÍ NO
64. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.	SÍ NO
65. Soy una persona que trabaja demasiado.	SÍ NO
66. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.	SÍ NO
67. En el colegio siempre he tenido fama de vago.	SÍ NO
68. Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.	SÍ NO
69. Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.	SI NO
70. Me gusta estar constantemente demostrando que Valgo más que los demás.	SI NO
71. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.	SI NO
72. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.	SI NO
73. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.	SI NO
74. No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.	SI NO

Anexo C. Guía para interpretación de resultados Motivación de Estudiantes

GUÍA PARA INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES ELEMENTOS QUE COMPONEN LA VERSION DEFINITIVA DEL MAPE-II DISTRIBUCIÓN DE LAS PREGUNTAS SEGÚN ESCALAS MOTIVACIONALES Y LAS DIMENSIONES MOTIVACIONALES

Los elementos se presentan agrupados por escalas.

ESCALA 1: ALTA CAPACIDAD DE TRABAJO Y RENDIMIENTO.

- 13 Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.
- 16 Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.
- 27 Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.
- 29 Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.
- 31 No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.
- 41 Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.
- 42 Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.
- 47 El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.
- 57 Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
- 58 No sé cómo me las arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
- 65 Soy una persona que trabaja demasiado.
- 69 Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.
- 71 La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.
- 39 Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.
- 52 Yo me calificaría a mí mismo como vago.

ESCALA 2: MOTIVACION INTRINSECA

- 6 Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.
- 14 El trabajar duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja.
- 15 Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.
- 19 Me siento inquieto si estoy algunos días sin trabajar.
- 38 Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar aunque el pago que se dé a mí trabajo sea a todas luces insuficiente.

- 46 Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.
- 51 Cuanto más difícil se torna una tarea tanto más me animo a hacerme con ella.
- 68 Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.
- 73 No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.
- 2 Las tareas demasiado difíciles las echo de lado con gusto.
- 7 Una vida sin trabajar sería maravillosa.
- 9 Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.
- 11 Estaría también contento si no tuviese que trabajar.
- 21 Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.
- 25 A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.
- 50 Trabajo únicamente para ganarme la vida.

ESCALA 3: AMBICION

- 10 Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos.
- 12 En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciosas pretensiones.
- 17 Cuando hago algo, lo hago como si estuviera en juego mi propio prestigio.
- 28 Creo que soy bastante ambicioso.
- 32 He sido considerado siempre como muy ambicioso.
- 43 El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.
- 55 Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.
- 56 Me consideraría un fracasado sino intentase continuamente superarme en mis estudios.
- 61 Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
- 63 Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.
- 70 Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
- 72 Me esfuerzo por ser el mejor en todo.
- 74 No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.

ESCALA 4: ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO

- 1 Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.
- 4 Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.
- 5 Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.
- 8 Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal.

- 20 Después de hacer una prueba o tomar una resolución sobre un asunto importante, estoy en tensión hasta que conozco los resultados.
- 24 Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.
- 26 Lo más difícil, para mí, es siempre el comienzo de un nuevo trabajo.
- 30 Los fracasos me afectan mucho.
- 33 En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.
- 35 En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico.
- 36 Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.
- 44 En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.

ESCALA 5: ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO.

- 18 El estar nervioso me aguijonea para rendir más.
- 22 Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.
- 34 Sentir tensión antes de una prueba o de una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.
- 37 Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.
- 45 Si estoy en un aprieto, trabajo mejor de lo que lo hago normalmente.
- 49 Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.
- 53 En cuanto entro salón donde se va a hacer una clase, prueba o examen me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.
- 54 Las situaciones difíciles, más que paralizarme, me estimulan.
- 59 El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
- 60 Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
- 62 Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.
- 66 Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.

ESCALA 6: VAGANCIA

- 3 Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.
- 9 Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.
- 23 Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.
- 39 Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.
- 40 Prefiero llevar muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.

- 48 Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.
- 52 Yo me calificaría a mí mismo como vago.
- 64 Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.
- 66 Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.
- 67 En el colegio siempre he tenido fama de vago.
- 62 Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.

DIMENSIONES

(Corresponden a los factores de segundo orden)

DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE.

Integrada por los factores:

- 1: Alta capacidad de trabajo y rendimiento
- 2: Motivación intrínseca.
- 6: (Con peso negativo) Vagancia.

DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN POR EL RESULTADO.

Integrada por los factores:

- 3: Ambición
- 5: Ansiedad facilitadora del rendimiento.

DIMENSIÓN 3: MIEDO AL FRACASO.

Integrada por el factor:

- 4: Ansiedad inhibidora del rendimiento.

Anexo D. Evidencias alumnos

✓

CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES MOTIVACIONALES DE ESTUDIANTES

Apreciado(a) Estudiante:
 La presente encuesta tiene como propósito aportar datos a la elaboración de una tesis de grado acerca de las Actitudes Motivacionales del profesorado del Colegio Americano en Girardot, para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad del Tolima. Los datos suministrados serán de carácter anónimo y confidencial y solamente se usarán con fines estadísticos y no tendrán incidencia en su quehacer educativo. Por tal razón le solicito absoluta sinceridad en la información proporcionada. Recuerda que no es un examen.

Apellidos: Martinez Poloche Nombres: Juan David
 Colegio: Americano Grado: 5^{RA} Fecha: 27 de Mayo 2018

INSTRUCCIONES

- Esta prueba consiste en una serie de frases que se refieren a ti mismo y a tu forma de pensar.
- Para cada frase existen dos alternativas.
- Si estás de acuerdo con la afirmación señala, por favor, SI.
- En caso de no estarlo señala, por favor, NO.

SÉ SINCERO EN LAS RESPUESTAS. NO DEJES NINGUNA CUESTION SIN CONTESTAR

	1	2
1. Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.	SI	NO
2. Las tareas muy difíciles las echo de lado con gusto.	SI	NO
3. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.	SI	NO
4. Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.	SI	NO
5. Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.	SI	NO
6. Estoy contento(a) cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.	SI	NO
7. Una vida sin trabajar sería maravillosa.	SI	NO
8. Antes de dar comienzo a una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal.	SI	NO
9. Yo hago, como máximo, lo que se pide, y no más.	SI	NO
10. Ya cuando iba a la escuela, me propuse llegar muy lejos.	SI	NO
11. Estaría también contento si no tuviese que trabajar.	SI	NO
12. En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciosas pretensiones.	SI	NO
13. Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.	SI	NO
14. El trabajar duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja.	SI	NO
15. Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad, aunque no estuviera pagado como debiera.	SI	NO
16. Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.	SI	NO
17. Cuando hago algo, lo hago como si estuviera en juego mi propio prestigio.	SI	NO

18. El estar nervioso me aguijonea para rendir más.	SI	NO
19. Me siento inquieto si estoy algunos días sin trabajar.	SI	NO
20. Después de hacer una prueba o tomar una resolución sobre un asunto importante, estoy en tensión hasta que conozco los resultados.	SI	NO
21. Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.	SI	NO
22. Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.	SI	NO
23. Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.	SI	NO
24. Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.	SI	NO
25. A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.	SI	NO
26. Lo más difícil, para mí, es siempre el comienzo de un nuevo trabajo.	SI	NO
27. Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.	SI	NO
28. Creo que soy bastante ambicioso.	SI	NO
29. alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.	SI	NO
30. Los fracasos me afectan mucho.	SI	NO
31. No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.	SI	NO
32. Me he sido considerado siempre como muy ambicioso.	SI	NO
33. En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.	SI	NO
34. Un sentimiento de tensión antes de una prueba o una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.	SI	NO
35. En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico.	SI	NO
36. Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, si puedo, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.	SI	NO
37. Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.	SI	NO
38. Con tal de hacer algo, soy capaz de trabajar aunque el pago que se dé a mi trabajo sea a todas luces insuficiente.	SI	NO
39. Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.	SI	NO
40. Prefiero llevar muchas cosas a la vez, aunque no las termine todas.	SI	NO
41. Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.	SI	NO
42. Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.	SI	NO
43. El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.	SI	NO
44. En una situación difícil, mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.	SI	NO
45. Si estoy en un aprieto, trabajo mejor de lo que lo hago normalmente.	SI	NO
46. Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad, a hacer trabajos fáciles.	SI	NO
47. El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.	SI	NO

48. Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.	SI	NO
49. Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.	SI	NO
50. Trabajo únicamente para ganarme la vida.	SI	NO <i>erfa no c)</i>
51. Cuanto más difícil se toma una tarea, tanto más me animo a hacerme con ella.	SI	NO
52. Yo me calificaría a mí mismo como vago.	SI	NO
53. En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o en una situación comprometida), me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.	SI	NO
54. Las situaciones difíciles, más que paralizarme, me estimulan.	SI	NO
55. Los puestos más altos, deben ser para los más eficientes, y yo aspiro a ser uno de ellos.	SI	NO
56. Me consideraría un fracasado, sino intentase continuamente superarme en mis estudios.	SI	NO
57. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.	SI	NO
58. No sé cómo me las arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.	SI	NO
59. El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.	SI	NO
60. Rindo más, cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.	SI	NO
61. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.	SI	NO
62. Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.	SI	NO
63. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.	SI	NO
64. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.	SI	NO
65. Soy una persona que trabaja demasiado.	SI	NO
66. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.	SI	NO
67. En el colegio siempre he tenido fama de vago.	SI	NO
68. Para mí es más importante el poder trabajar, que el ganar dinero.	SI	NO
69. Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.	SI	NO
70. Me gusta estar constantemente demostrando que Valgo más que los demás.	SI	NO
71. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.	SI	NO
72. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.	SI	NO
73. No me importa que me paguen poco, si el trabajo que hago me satisface.	SI	NO
74. No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.	SI	NO

Anexo E. Evidencias docentes

CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES MOTIVACIONALES DEL PROFESORADO

Apreciado(a) profesor(a):

La presente encuesta tiene como propósito aportar datos a la elaboración de una tesis de grado acerca de las Actitudes Motivacionales del profesorado del Colegio Americano en Girardot, para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad del Tolima. Los datos suministrados serán de carácter anónimo y confidencial y solamente se usarán con fines estadísticos y no tendrán incidencia en su quehacer educativo. Por tal razón le solicito absoluta sinceridad en la información proporcionada. Recuerda que no es un examen.

INSTRUCCIONES

Este cuestionario ha sido preparado para poder estudiar las actitudes del profesorado hacia diferentes aspectos de la actividad escolar. A continuación encontrará una serie de frases que recogen opiniones, actitudes, expectativas o comportamientos frecuentes en relación con la enseñanza y la motivación de los alumnos de nuestras aulas. No hay afirmaciones verdaderas ni falsas. Sólo opiniones o hechos con los que se puede estar más o menos de acuerdo.

SU TAREA CONSISTE EN SEÑALAR EL GRADO DE ACUERDO CON CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES utilizando la siguiente escala de valoración:

0 = Totalmente en desacuerdo

1 = Bastante en desacuerdo

2 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo.

3 = Bastante de acuerdo.

4 = Totalmente de acuerdo

No deje ninguna pregunta sin contestar.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO. CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

FRASES
1. No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos, porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.
2. Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos porque creo que motivar es un arte, y que hay que hacer para ello.
3. Con tal que un alumno me demuestre que sabe cómo hacer una tarea, no me importa mucho que no la concluya correctamente.
4. Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.
5. Es frecuente que proponga a mis alumnos la realización de tareas en grupo.
6. Procuero crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.
7. Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden suspender.
8. Aunque los padres inicialmente apoyen poco al profesor, es mucho lo que podemos hacer por mejorar la motivación y el esfuerzo de nuestros alumnos.
9. Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hacer una tarea bien, es repasarla con él para que vea dónde está mal.
10. Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.

FRASES
11. Normalmente no tengo dificultad para interesar a mis alumnos por lo que enseño ni para hacerlos trabajar.
12. Cuando pongo una tarea a mis alumnos no me basta con que sepan el proceso a seguir: es necesario que la hagan correctamente.
13. Por lo general no suelo dar a mis alumnos la posibilidad de elegir entre distintas tareas, aun cuando todas lleven al mismo objetivo.
14. No suelo organizar actividades por grupos, porque pienso que se arma mucho jaleo y porque hay muchos que no sacan provecho de ellas.
15. Casi nunca organizo en clase actividades en las que haya ganadores y perdedores, porque desmotivan a la mayoría.
16. No se puede motivar a los alumnos si lo que han de aprender es algo cuya utilidad práctica no es patente.
17. En buena medida, el interés de los padres, influye en el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos.
18. Cuando un alumno hace bien una tarea o resuelve correctamente un problema no suelo elogiarle, porque su obligación es aprender.
19. Las autoridades académicas no valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.
20. Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.
21. Cuando un alumno pregunta algo que no entiende, por lo general se lo explico directamente, que es más rápido que enseñarle a buscar la respuesta.
22. Normalmente dejo bien claro a mis alumnos que soy yo quien decide lo que hay que hacer, cómo y con quién.
23. No suelo proponer la realización de tareas por grupos, porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás.
24. Suelo dejar bien claro quiénes son los mejores en cada tarea, porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.
25. Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa la materia.
26. Aunque para muchos padres lo único que cuentan son las notas, sirve de poco amenazar a los alumnos con el suspenso.
27. Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido, a fin de que no se les olviden.
28. Creo que sin la ayuda de sus compañeros, el profesor puede hacer poco por mejorar la motivación de sus alumnos.
29. Normalmente estudio a mis alumnos porque cuando lo hago casi siempre suelo encontrar medios para interesarles por aprender.
30. Doy más importancia a que los chicos se fijen en cómo hay que razonar para hacer bien sus tareas, que a que me las entreguen sin errores.
31. Después de dejar clara la tarea a realizar, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.
32. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo con bastante frecuencia porque es la forma en que mejor aprenden.
33. Procuro evitar que los alumnos se comparen unos con otros, porque eso crea una situación con mejores y peores, que perjudica al aprendizaje.
34. Creo que para motivar a los alumnos lo mejor es explicar claro y bien, y no emplear premios ni castigos.

FRASES
35. Cuando los alumnos llegan a la edad de los que yo tengo, poca ayuda puede recibir el profesor de los padres para motivar a los chicos.
36. Si un alumno me dice que no sabe cómo hacer una tarea porque le resulta muy difícil, normalmente le digo que piense y se esfuerce.
37. Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme aunque no me sienta apoyado.
38. Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.
39. Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no están bien, casi siempre suelo indicar por qué están mal, en lugar de poner sólo la nota.
40. Si propongo a mis alumnos la realización de alguna tarea por grupos, normalmente les dejo que escojan libremente con quien quieren trabajar.
41. Nunca evalúo a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.
42. Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes, nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.
43. El mejor procedimiento para motivar a los alumnos para que aprendan y se esfuerzen en clase es premiar sus logros.
44. La mayoría de las veces que no se consigue motivar a un alumno se debe a la influencia negativa de los padres.
45. Cuando mis alumnos se encuentran con dificultades, suelo explicarles la tarea de nuevo en vez de darles pistas para que la resuelvan porque así se pierde tiempo.
46. En buena medida, el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos se debe al apoyo que recibo de mis compañeros.
47. Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles.
48. Por lo general devuelvo los ejercicios, tareas o exámenes que me entregan mis alumnos con un bien o un mal y nada más.
49. No suelo dejar que mis alumnos interrumpen con preguntas mis explicaciones hasta que he terminado.
50. Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.
51. Aunque algunos alumnos no se benefician de ello, es preferible que haya en las clases un clima de competición, el mismo que en la sociedad.
52. Creo que amenazar con castigos no sirve para nada porque, al final, sólo aprende el alumno al que le gusta la materia.
53. Aunque muchos padres no se toman demasiado interés por apoyar desde casa el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar incluso a los alumnos más difíciles.
54. Es frecuente que exprese ante mis alumnos en voz alta los pasos que sigo mentalmente para resolver las dificultades por las que me preguntan.
55. Me siento incapaz de motivar a los alumnos particularmente retrasados.
56. No me importaría dar clase a chicos marginados porque creo que con tacto es posible interesarles por aprender.
57. Cuando alguna vez me toca un alumno desobediente y que se niega a trabajar, aplico la filosofía de que "por las buenas se consigue más que por las malas" para tratar de motivarle.
58. Aunque por ética no rechazo en principio ni deficientes motrices ni sensoriales en mi clase, prefiero que no estén porque me siento incapaz de motivarles y de enseñarles.

FRASES
59. Con los alumnos torpes es mejor procurar que hagan las tareas de forma automática que intentar que las razonen.
60. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo porque ello favorece el interés y el aprendizaje de los más retrasados.
61. Con los alumnos cuya conducta me crea problemas, poner en evidencia su comportamiento frente al de los demás me resulta especialmente útil para hacerles reaccionar e interesarles en clase.
62. Considero que el profesor poco puede hacer para motivar a los alumnos especialmente inquietos y distraídos. requieren el trato de un especialista.
63. No me importa tener que integrar en mi clase a chicos muy torpes porque creo que es bueno tanto para que aprendan ellos como los demás.
64. No deseo tener en mi clase chicos -como los gitanos- cuya valoración de la escuela es particularmente negativa: me siento incapaz de interesarles.
65. Aunque un alumno esté muy retrasado, normalmente intento que comprenda las tareas, aunque me lleva más tiempo que hacer que las realice mecánicamente.
66. Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.
67. Con los alumnos especialmente rebeldes, creo que lo único que se puede hacer es mantenerlos a raya mediante castigos para que no influyan en otros.
68. Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.
69. Soy partidario(a) de que los alumnos con retraso acusado, estén en clases especiales, porque si no, se puede conseguir muy poco de ellos.
70. Por muy mal que se porte un alumno, no suelo ponerlo de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención aparte.

Gracias por la Colaboración,
Mayo - 2018

HOJA DE RESPUESTAS

INSTITUCION EDUCATIVA Colegio Americano Grado que dirige: Jardin - 1ro

ASIGNATURA QUE IMPARTE Educación Física AÑOS DE DOCENCIA 15 años

Señale su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones del cuestionario de acuerdo con la siguiente escala:

0 TOTALMENTE EN DESACUERDO

1 BASTANTE EN DESACUERDO


2 NI EN DESACUERDO NI DE ACUERDO

3 BASTANTE DE ACUERDO

4 TOTALMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4	5
	DESACUERDO TOTALMENTE EN	DESACUERDO BASTANTE EN	DE ACUERDO BASTANTE EN	DE ACUERDO BASTANTE EN	DE ACUERDO TOTALMENTE EN
1	0	1	2	3	4
2	0	1	2	3	4
3	0	1	2	3	4
4	0	1	2	3	4
5	0	1	2	3	4
6	0	1	2	3	4
7	0	1	2	3	4
8	0	1	2	3	4
9	0	1	2	3	4
10	0	1	2	3	4
11	0	1	2	3	4
12	0	1	2	3	4
13	0	1	2	3	4
14	0	1	2	3	4
15	0	1	2	3	4
16	0	1	2	3	4
17	0	1	2	3	4
18	0	1	2	3	4
19	0	1	2	3	4
20	0	1	2	3	4
21	0	1	2	3	4
22	0	1	2	3	4
23	0	1	2	3	4
24	0	1	2	3	4
25	0	1	2	3	4
26	0	1	2	3	4
27	0	1	2	3	4
28	0	1	2	3	4
29	0	1	2	3	4
30	0	1	2	3	4
31	0	1	2	3	4
32	0	1	2	3	4
33	0	1	2	3	4
34	0	1	2	3	4
35	0	1	2	3	4

	1	2	3	4	5
	DESACUERDO TOTALMENTE EN	DESACUERDO BASTANTE EN	DE ACUERDO BASTANTE EN	DE ACUERDO BASTANTE EN	DE ACUERDO TOTALMENTE EN
36	0	1	2	3	4
37	0	1	2	3	4
38	0	1	2	3	4
39	0	1	2	3	4
40	0	1	2	3	4
41	0	1	2	3	4
42	0	1	2	3	4
43	0	1	2	3	4
44	0	1	2	3	4
45	0	1	2	3	4
46	0	1	2	3	4
47	0	1	2	3	4
48	0	1	2	3	4
49	0	1	2	3	4
50	0	1	2	3	4
51	0	1	2	3	4
52	0	1	2	3	4
53	0	1	2	3	4
54	0	1	2	3	4
55	0	1	2	3	4
56	0	1	2	3	4
57	0	1	2	3	4
58	0	1	2	3	4
59	0	1	2	3	4
60	0	1	2	3	4
61	0	1	2	3	4
62	0	1	2	3	4
63	0	1	2	3	4
64	0	1	2	3	4
65	0	1	2	3	4
66	0	1	2	3	4
67	0	1	2	3	4
68	0	1	2	3	4
69	0	1	2	3	4
70	0	1	2	3	4

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 1 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Los suscritos:

MYRIAM GARCÍA LONDOÑO	con C.C N°	39'555.021 de Girardot
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____

Manifiesto (an) la voluntad de:

Autorizar

☒

No Autorizar

☐

Motivo:

La consulta en físico y la virtualización de **mi OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado

☒

Artículo

☐

Proyecto de Investigación

☐

Libro

☐

Parte de libro

☐

Documento de conferencia

☐

Patente

☐


Informe técnico

☐

Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)

☐

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 2 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “**...Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable**” y 37 “**...Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro**”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “**los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

Título completo: **ACTITUD DOCENTE ACERCA DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL EN EL AULA, EN EL COLEGIO AMERICANO EN GIRARDOT**

- Trabajo de grado presentado para optar al título de:

MAGISTER EN EDUCACIÓN


- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

- Artículo publicado en revista:

- Capítulo publicado en libro:

- Conferencia a la que se presentó:

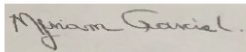
 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 3 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el:

Día: **16** Mes: **AGOSTO** Año: **2018**

Autores:

Firma:

Nombre:	MYRIAM GARCÍA LONDOÑO		C.C. 39'555.021
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.